CLÁUDIO VICENTINO ▪ GIANPAOLO DORIGO

HISTÓRIA

GERAL E DO BRASIL

VOLUME 1

ENSINO MÉDIO

HISTÓRIA

editora scipione

MANUAL DO PROFESSOR

HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL

VOLUME 1

MANUAL DO PROFESSOR

CLÁUDIO VICENTINO

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo ¶ Professor de História em cursos pré-vestibulares e de Ensino Médio ¶ Autor de obras didáticas e paradidáticas para Ensino Fundamental e Médio

GIANPAOLO DORIGO

Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo ¶ Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo ¶ Professor de História em cursos pré-vestibulares e de Ensino Médio ¶ Autor de obras didáticas

ENSINO MÉDIO
HISTÓRIA

2ª edição
São Paulo, 2013

Diretoria editorial e de conteúdo: Angélica Pizzutto Pozzani
Gerência de produção editorial: Hélia de Jesus Gonsaga
Editoria de Ciências Humanas e suas Tecnologias:
Heloisa Pimentel e Deborah D'Almeida Leanza
Editora: Vanessa Gregorut;
Mirna Acras Abed M. Imperatore e Priscila Manfrinati (estags.)
Supervisão de arte e produção: Sérgio Yutaka
Editora de arte: Yong Lee Kim
Diagramadores: Walmir Santos e Claudemir Camargo
Supervisão de criação: Didier Moraes
Design gráfico: A+ Comunicação (miolo e capa)
Revisão: Rosângela Muricy (coord.),
Ana Paula Chabaribery Malfa, Heloísa Schiavo e
Gabriela Macedo de Andrade (estag.)
Supervisão de iconografia: Sílvio Kligin
Pesquisadores iconográficos: Josiane Camacho Laurentino
Cartografia: Allmaps, Juliana Medeiros de Albuquerque e
Márcio Santos de Souza
Tratamento de imagem: Cesar Wolf e Fernanda Crevin
Foto de capa: f9Photos/Shutterstock/Glow Images
Ilustrações: Cassiano Röda, Héctor Gomez,
Kazuhiko Yoshikawa e Osnei Roko

Versão digital
Diretoria de tecnologia de educação: Ana Teresa Ralston
Gerência de desenvolvimento digital: Mário Matsukura
Gerência de inovação: Guilherme Molina
Coordenadores de tecnologia de educação: Daniella Barreto e
Luiz Fernando Caprioli Pedroso
Editores de tecnologia de educação: Cristiane Buranello e Juliano Reginato
Editora de conteúdo digital: Vanessa Gregorut
Editores assistentes de tecnologia de educação: Aline Oliveira Bagdanavicius,
Drielly Galvão Sales da Silva, José Victor de Abreu e
Michelle Yara Urcci Gonçalves
Assistentes de produção de tecnologia de educação: Alexandre Marques,
Gabriel Kujawski Japiassu, João Daniel Martins Bueno, Paula Pelisson Petri,
Rodrigo Ferreira Silva e Saulo André Moura Ladeira
Desenvolvimento dos objetos digitais: Agência GR8, Atômica Studio,
Cricket Design, Daccord e Mídias Educativas
Desenvolvimento do livro digital: Digital Pages

Av. Otaviano Alves de Lima, 4400
6º andar e andar intermediário ala B
Freguesia do Ó – CEP 02909-900 – São Paulo – SP
Tel.: 4003-3061
www.scipione.com.br/atendimento@scipione.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vicentino, Cláudio
História geral e do Brasil / Cláudio Vicentino,
Gianpaolo Dorigo – 2. ed. – São Paulo: Scipione, 2013.

Obra em 3 v.

1. História (Ensino médio) I. Dorigo, Gianpaolo.
II. Título.

13-02602 CDD-907

Índice para catálogo sistemático:
1. História : Ensino médio 907

2013
ISBN 978 85262 9118 8 (AL)
ISBN 978 85262 9119 5 (PR)
Código da obra CL 712757

Uma publicação

APRESENTAÇÃO

Caros alunos

Queremos que vocês saibam que nós, os autores deste livro, temos as mãos "sujas de giz", ou seja, somos professores. Isso significa que a presente obra é fruto não apenas de estudos teóricos, mas, sobretudo, de nossa experiência em sala de aula. Nosso principal objetivo foi produzir um livro para alunos e professores do Ensino Médio que apontasse os diversos caminhos do saber histórico.

Ao redigir a obra, nossa primeira preocupação como professores, sem dúvida, foi oferecer a vocês uma ferramenta poderosa para a compreensão da realidade à sua volta. O mundo nos fala o tempo todo, e a História é um instrumento importante para conhecer os múltiplos significados desse dizer. Afinal, cada indivíduo, incluindo vocês, possui condições de vida mais impregnadas pelo passado do que imagina.

Chamamos a atenção também para o fato de que o discurso histórico não é "fechado", ou seja, não enuncia verdades prontas e acabadas. A ideia de "conhecer o passado como ele realmente foi" simplesmente não é praticável. Assim, pretendemos que vocês comecem a entender como o conhecimento histórico é construído e qual o seu significado, observando as perguntas feitas pelos historiadores e os problemas ou limitações encontrados pelos especialistas. Partindo da constatação de que o discurso histórico é uma construção, queremos que vocês reflitam sobre a impossibilidade de um conhecimento neutro. O que sabemos sobre o passado, querendo ou não, reflete os valores dos historiadores de determinado tempo, projeta seus interesses e suas crenças.

Pensando em auxiliar os alunos do Ensino Médio que pretendem prosseguir seus estudos, oferecemos recursos para desenvolver as competências e habilidades avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como conteúdos que fazem parte da programação dos grandes vestibulares.

Finalmente, acreditamos que um moderno curso de História envolve uma conexão permanente com outras áreas do conhecimento e com experiências cotidianas – ao contrário do conhecimento estanque, que se torna vazio, sem significado, e, por isso mesmo, desinteressante. Assim, nas próximas páginas vocês vão deparar com textos e atividades vinculadas à literatura, à arte, à política, à economia, etc.

O livro que vocês têm em mãos agora é uma obra viva, está aberta ao debate e exige o engajamento de todos, professores, alunos e autores. Bom estudo!

Os autores

SUMÁRIO

BASTIDORES DA HISTÓRIA

UNIDADE 1

Divulgação

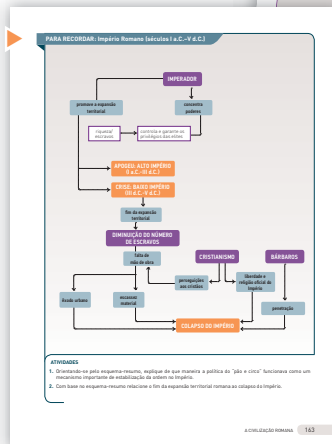
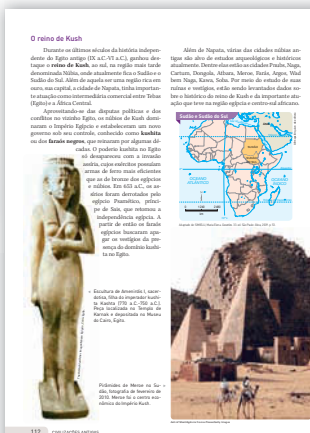
UNIDADE 2

The Granger Collection/Other Images

CONHEÇA SEU LIVRO

▸ **Leia** sumários e resumos, que são importantes auxiliares para perceber como o texto está organizado e quais são as relações entre suas partes. Procure o objetivo da unidade e a relevância do tema na seção *Discutindo a História*. Examine o *Sumário* e o *Esquema-resumo* (seção *Para recordar*) **antes** de começar o estudo da unidade para ter uma ideia geral do assunto. Após a leitura, retome o *Esquema-resumo* e realize a atividade sugerida.

▸ **Procure** pistas sobre a organização do texto e o tratamento do assunto. Observar o que se destaca na página também é importante para perceber a estrutura geral do capítulo ou da unidade: títulos e subtítulos em letras coloridas, grandes ou pequenas são pistas sobre o que é considerado importante. Uma diferença de tamanho indica relação: o item menor está ligado ao item maior — ou está incluído nele ou é um exemplo dele.

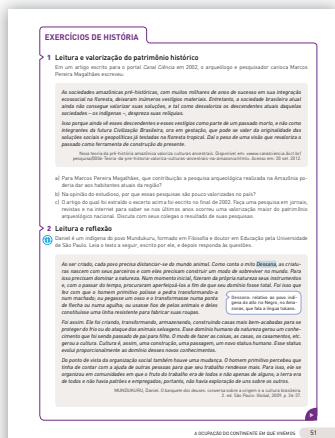
As imagens, mapas, esquemas e boxes ilustram aspectos importantes ou complementam informações. Por isso, também podem dar boas pistas sobre a organização do todo e a importância das informações.

▸ **Pergunte!** Inicie a leitura com alguma questão em mente, algo que você queira saber e que acha que o texto responderá. Olhe as imagens e mapas, pois eles podem despertar sua curiosidade e sugerir perguntas. Pense no que já sabe sobre o assunto e no que mais gostaria de conhecer. Caso nenhuma pergunta lhe venha à cabeça, comece a ler refletindo sobre aquelas propostas na seção *Para pensar historicamente*. Logo você estará formulando as próprias questões, que lhe servirão de guia na sua leitura.

Aprenda a conviver com o desconhecido. Não deixe que o vocabulário atrapalhe sua leitura. Ao encontrar uma palavra cujo significado você ignora, continue lendo, porque se ela for fundamental ao entendimento do texto provavelmente será definida ou estará no glossário. Por exemplo, você está lendo sobre a crise do feudalismo, e encontra a palavra "cruzadista": "[...] *movimento cruzadista, que contou com a participação de inúmeros cavaleiros de quase toda a Europa*."

Se você já tiver examinado a organização do capítulo, terá visto que há uma seção com o subtítulo **O movimento cruzadista**. Assim, continue lendo e encontrará a explicação de "cruzada", que o ajudará a entender a palavra "cruzadista":

As cruzadas foram expedições principalmente militares, organizadas pela Igreja, com o objetivo de reconquistar a região da Palestina...

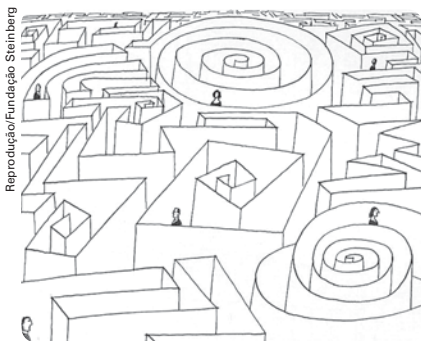
Relacione o que você lê ao que você já sabe, ao que está aprendendo em outras disciplinas, à sua experiência cotidiana. Para isso, dê especial atenção aos boxes sinalizados com o ícone interdisciplinar.

Eles permitem que você utilize o livro como fonte preciosa de documentos e informações que podem ser usados para refletir sobre o mundo que você conhece e sobre o conteúdo de outras disciplinas. Como seria a vida do físico Newton, cujas leis você está estudando em Física? Sem os conhecimentos que possuímos hoje em Biologia, seria possível deter epidemias como a da peste negra?

Preste atenção aos textos da seção *Exercícios de História*, escritos por historiadores, jornalistas, cronistas, romancistas, filósofos e pessoas comuns, que escreveram cartas, registraram listas de compras, só que há séculos, razão pela qual seus textos adquirem valor histórico e são considerados documentos. Por isso, é importante começar a leitura buscando quem é o autor, quem está escrevendo. Isso ajudará a determinar de quando é o texto, se apresenta fatos ou opiniões, se apresenta situações imaginárias.

Este ícone indica Objetos Educacionais Digitais relacionados aos conteúdos do livro.

BASTIDORES DA HISTÓRIA

ESTUDAR HISTÓRIA: VÁRIOS VIAJANTES, MÚLTIPLOS CAMINHOS

Reprodução/Fundação Steinberg

Charge de Saul Steinberg.

bastidores: no teatro, parte do cenário ou do palco que não se vê da plateia. Metaforicamente, refere-se aos enredos e tramas particulares, que não vêm a público.

Augusto Malta/Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro

Alunas durante aula de trabalhos manuais na Escola Técnica Rivadávia Corrêa (Instituto Profissional Feminino), no Rio de Janeiro, 1922. Fotografia de Augusto Malta. Podemos observar que, nesse período, existiam salas de aulas separadas para meninos e meninas nas escolas do país.

Esta seção tem por objetivo oferecer a você, aluno, os bastidores desta disciplina que começaremos a estudar. Acreditamos que isso o ajude a entender como a História é construída e modificada ao longo do tempo. Pretendemos que você compreenda também por que é importante estudá-la hoje.

Não faz tanto tempo assim que se começou a ensinar História como disciplina autônoma na escola. No século XIX, o saber e o ensino de História privilegiavam os fatos políticos e os feitos de "grandes homens" e voltavam-se principalmente para a sustentação e a legitimação das nações que nasciam ou se consolidavam. Grande parte dos relatos históricos baseava-se em documentos oficiais escritos, entendidos como a única e verdadeira versão dos acontecimentos.

De lá para cá muita coisa mudou na pesquisa e no ensino de História. A partir das primeiras décadas do século XX, houve uma renovação e ampliação das abordagens e temáticas de pesquisa, dos documentos considerados fontes históricas e do próprio papel do historiador, permitindo novos olhares na construção do saber histórico, no estudo e no ensino da História. As pesquisas passaram a se interessar por toda atividade humana, levando à noção de uma **História total**. Há algumas décadas, estudar História deixou de significar apenas a memorização de datas, "fatos importantes" ou "personagens ilustres" e passou a compreender uma leitura do passado com base nas indagações e nos problemas que nos são postos pelo presente.

No estudo de História, a seleção de temas, períodos e elementos de pesquisa surge das preocupações e dos anseios de nossa época. Mas precisamos tomar cuidado para não reduzir outros lugares e outros tempos à nossa visão de mundo. Isso vale tanto para os historiadores como para você que estuda História na escola: devemos tentar entender o passado considerando o ponto de vista de quem viveu em determinada época, com seus valores e conceitos, e não com os nossos.

Devemos lembrar que os historiadores são pessoas diferentes no que se refere à origem, formação cultural, classe social e religião. Assim, também são diversas as suas interpretações sobre a História, embora

muitas das preocupações (por exemplo, os problemas ambientais ou as desigualdades sociais) possam ser comuns. Por isso, no subtítulo desta introdução, fizemos uma analogia dos historiadores com os viajantes: eles são vários, bem como os caminhos que cada um pode seguir.

A definição de passado é a de uma parte do tempo, anterior ao presente, que inclui tudo o que já aconteceu e, portanto, sem possibilidade de modificação. Entretanto, nossas **formas de olhar para o passado** mudam conforme muda o presente, e é por isso que a História é um conhecimento dinâmico. Não se encerra um assunto depois de um primeiro mapeamento. O que sabemos, por exemplo, sobre os antigos romanos continua sendo constantemente atualizado, opiniões e afirmações são modificadas de acordo com os recortes temáticos do historiador, com novas descobertas, pesquisas e abordagens.

Esse dinamismo caracteriza o trabalho do historiador, pesquisador dedicado a interpretar as experiências da humanidade fundamentado em diversos tipos de registro (documentos escritos, pinturas, fotografias, vestígios materiais, etc.).

FONTES HISTÓRICAS

O que distingue o conhecimento histórico de outras formas de conhecimento sobre o passado (como o discurso religioso ou o senso comum) é o modo como esse conhecimento é produzido. O método histórico pode ser chamado de racional, no sentido de que nele predomina o melhor argumento, sustentado por evidências e pelo raciocínio lógico. Essas evidências que sustentam os argumentos históricos são as **fontes**.

Fonte histórica ou **documento histórico** é tudo aquilo que de algum modo está marcado pela presença humana. Além dos documentos escritos, as fontes históricas compreendem uma grande variedade de vestígios e evidências em objetos e materiais diversos.

Ao mesmo tempo que existe uma pluralidade de pontos de vista sobre o passado, múltiplas são as "vozes" que nos falam dele. Essas "vozes", ou melhor, essas fontes de informações estão nos discursos orais e escritos, nos monumentos, nas obras literárias, nas pinturas, nas obras de arte, nos objetos cotidianos e mesmo nos corpos preservados ou esqueletos de pessoas de agrupamentos antigos, bem como no DNA de seus descendentes. Portanto, para apreender as múltiplas "vozes" do passado, cabe ao historiador definir um enfoque sem deixar de considerar a existência de outros.

As fontes não falam por si e não trazem a verdade pronta: é preciso que o pesquisador interrogue o contexto em que foram produzidas, que grupo ou valores representam e de que maneira abordam e retratam os diferentes grupos sociais. Essas perguntas são geradas pelos interesses do historiador e pelas questões de sua época. Por isso, diferentes perguntas revelarão diferentes respostas de um mesmo documento ou, então, levarão a outros documentos.

▲ Prato de cerâmica etrusco datado do século III a.C. Peças como essas podem ajudar o historiador a conhecer mais sobre a cultura desse povo.

Novos registros surgem a todo momento. O que antes o historiador não via como documento (por exemplo, as relações étnicas registradas no código genético humano) passou a ser concebido e aproveitado como evidência histórica, levando-nos a reescrever e reinterpretar o passado.

O olhar sobre a História faz-se obrigatoriamente sobre uma "realidade", sobre situações concretas das quais não se pode escapar, embora não seja possível reconstituí-las totalmente. Trabalha-se com partes e fragmentos, como um quebra-cabeça cuja imagem completa não se conhece, mas que se pode supor com base nas partes já montadas. Ao historiador e ao estudante cabe não apenas analisar essa "realidade", que chega de forma fragmentada e interpretada por diferentes sujeitos no passado, mas também desvendar os pontos de vista e os interesses que transparecem em uma ou outra versão desses acontecimentos.

O trabalho do historiador com as fontes históricas

Para chegar ao historiador como evidência, a fonte precisa ser recolhida, escolhida e analisada.

As fontes não são uma janela que se abre e expõe diretamente o passado, pois entre o passado e o historiador há uma série de "filtros": a própria preservação de uma fonte pode ser um desses filtros.

A primeira etapa do trabalho do historiador é realizar o levantamento dos documentos que pretende analisar. No entanto, algumas vezes não é possível obter determinados documentos: muitos se perderam ou se danificaram em desastres e fenômenos naturais, como incêndios, enchentes, umidade e temperaturas inadequadas, ataques biológicos (insetos e fungos, por exemplo); outros, em fenômenos causados pelos seres humanos, intencionalmente ou não, como rasuras, danos provocados pelo uso de materiais, como grampos ou clipes, destruição de documentos considerados irrelevantes.

Hendrik Schmidt/dpa/Corbis/Latinstock

Quando um documento de importância histórica se estraga, seja pela ação do tempo, pela ação de insetos, seja por fungos, seja ainda pela ação humana, é necessário recuperá-lo. Para tanto, existem técnicas específicas e profissionais habilitados, como esta da imagem que observa um documento deteriorado do Arquivo Histórico da cidade de Colônia, na Alemanha. Foto de junho de 2011.

Além disso, essa seleção é feita de acordo com o tema, o interesse e outras variáveis adotadas pelo pesquisador. Assim, diferentes historiadores utilizarão diferentes fontes, e isso implicará reflexões e resultados também diversos. O modo como um historiador aproveita as informações dos documentos também não é sempre o mesmo, e isso constitui mais um filtro entre ele e o passado.

AVALIANDO FONTES HISTÓRICAS

Ao analisar uma fonte, o pesquisador começa por se perguntar *por que* e *como* aquela fonte chegou até ele, *por quem* e *por que* foi produzida. Ele precisa definir a verdadeira data do documento, sua autoria, se ele é autêntico ou não, a qual série de documentos ele pode ser relacionado. Ele avalia ainda as informações e as ideias que constam do documento, comparando-as com o que já se sabe sobre o período e com outros documentos. Até documentos considerados falsificados (de autoria falsa ou que não são do período que se alega) podem trazer informações importantes, porque testemunham um interesse em jogo no processo histórico que levou à falsificação.

Variáveis como essas nos ajudam a compreender que os documentos não nos permitem "ver", mas sim "ler" o passado. O historiador faz uma **leitura** do passado, e leitura significa a produção de uma **interpretação específica**.

Um exemplo interessante é a famosa *Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, dom Manuel*. No final do século XIX, ela foi tida como uma espécie de "certidão de nascimento" do Brasil (considerando-se sob essa visão que o Brasil "surge" com a chegada dos portugueses). O documento – que descreve a terra, os habitantes, a fauna e a flora – esteve esquecido por três séculos em um arquivo português, até ser recuperado e publicado por historiadores brasileiros. Esses historiadores estavam interessados em construir uma narrativa que valorizasse o nascimento da nação brasileira. Nessa interpretação, destacavam a exuberância da natureza e os aspectos exóticos dos povos que aqui estavam. Apenas no século XX esse documento foi submetido a outra análise, mais crítica. Os historiadores passaram a enxergar na carta de Caminha uma importante fonte a respeito da mentalidade dos navegantes europeus – que julgavam o que viam com a superioridade do conquistador – analisando a maneira como descreviam as populações indígenas que encontraram, entre outros aspectos.

Divulgação/Arquivo da editora

▲ Capa do filme *O descobrimento do Brasil*, do cineasta Humberto Mauro, de 1937. Considerado o pai do Cinema Novo (movimento voltado especialmente para a realidade social e econômica brasileira), o cineasta Humberto Mauro realizou uma superprodução baseada na carta de Pero Vaz de Caminha e em outras fontes históricas, como o quadro *A primeira missa no Brasil* (reproduzido ao lado), pintado em 1860 por Victor Meireles. Ele foi responsável pela fotografia de diversos filmes oficiais do governo Getúlio Vargas e realizou uma obra de valorização da nação brasileira. O próprio filme é, assim, um documento revelando uma interpretação da história do país.

Jaime Acioli/Museu Nacional de Belas Artes - Iphan/MinC, Rio de Janeiro, RJ.

Evidentemente, nenhum historiador faz a leitura que bem entender sobre os documentos. Os conhecimentos são discutidos por outros estudiosos. Se algum historiador for arbitrário ou mesmo desonesto no uso das fontes, seu trabalho será desvalorizado e desacreditado entre os colegas.

O importante é ter claro que a História não é uma narrativa única e definitiva de tudo o que aconteceu. Ela é construída com base em vestígios, fontes e documentos, e grande parte dessas informações tem autores e intenções.

AS MÚLTIPLAS FORMAS DE EXERCITAR O PODER

É preciso considerar que, ao longo da História, muitas vezes determinados grupos sociais se apoderaram dos destinos de uma coletividade. Passaram a escrever a História por meio da construção de um discurso quase uniforme da realidade social, encobrindo diversidades, conflitos, desigualdades e contradições. Entretanto também existiram – e existem – outros tipos de discurso: as memórias de idosos e os relatos de suas vivências e modos de vida; os discursos criminais sob a ótica dos réus e das testemunhas; os registros materiais de intervenção no espaço geográfico; enfim, existem muitas vozes e muitos suportes por meio dos quais elas se manifestam e podem ser estudadas.

De modo geral, podemos dizer que a escrita da História é o resultado de uma série de disputas entre grupos sociais e suas formas de compreender e explicar o mundo. Quando um grupo chega ao poder e coloca seu projeto em prática, uma de suas primeiras atitudes é procurar justificar, no campo das ideias, sua força e as estratégias de sua atuação. Para isso recorre ao passado e encontra uma maneira que lhe pareça adequada de contar e explicar os eventos ocorridos.

Estar no poder implica ter acesso à maior parte dos recursos humanos e técnicos com que a sociedade conta (intelectuais; funcionários; a estrutura policial, educacional, religiosa e de comunicação) e a possibilidade de influenciar – incentivando, desestimulando e até proibindo – o que as pessoas falam, leem e escrevem.

Isso não quer dizer que os outros grupos, que não estão no poder, não possam contar o passado do seu ponto de vista. Ainda que não registrados pelo discurso oficial, esses grupos podem se manifestar, atuar politicamente, registrar e escrever sua própria história, mesmo que utilizando caminhos alternativos. Ocorre que, em contextos governamentais não democráticos, esses registros não oficiais são encobertos, adulterados, invalidados e até destruídos. Se não houver meios de se perpetuar (pela criação e pela preservação dos documentos escritos, orais ou visuais), as memórias e os registros de certos grupos podem ser silenciados, provocando uma lacuna nas formas de representar o passado.

Agência France-Presse/Arquivo da editora

Fotomontagem unindo as faces do suposto terrorista Hussain Osman e do brasileiro Jean Charles Menezes, morto em operação policial no dia 22 de julho de 2005 no metrô de Londres, duas semanas após a ocorrência de atentados terroristas de homens-bomba no sistema de transporte londrino. A polícia britânica apresentou a fotomontagem justificando a morte do brasileiro como resultado de uma série de eventos imprevisíveis e trágicos, sendo um deles a sua suposta semelhança com Hussain Osman. A família alega que a foto utilizada do suposto terrorista não era a mesma a que os policiais tinham acesso no dia da operação policial. Eles dizem que Jean Charles estava diferente da imagem utilizada e que a fotomontagem constrói uma semelhança inexistente. O caso foi concluído com um acordo extrajudicial, mas levantou-se a dúvida sobre a interferência das autoridades policiais na produção das fotos.

Os casos retratados nas imagens (a fotomontagem e a destruição de arquivos do período da ditadura militar no Brasil) são exemplos do que pode acontecer na produção e na interpretação das fontes históricas: o primeiro mostra a produção de uma prova policial (um documento oficial) com a intenção de justificar ou abrandar a falha da polícia londrina e que, em determinado período, pode ser utilizada como a "verdade" dos fatos. No segundo caso, se não existir cópia dos documentos queimados ou se não tiverem sido estudados anteriormente, o seu conteúdo não estará disponível como fonte histórica.

É preciso considerar também que os grupos que exercem o poder governamental não são sempre os mesmos. Quando falamos em elites econômicas ou grupos dominantes, devemos ter em mente que ao longo da História os grupos com maior poder ou força política compunham-se de setores com ideais, origens e interesses diversificados (e em muitos momentos divergentes) e que, em momentos específicos da História, esses grupos se alternaram no poder.

Além disso, se é certo que geralmente as elites dominam quase todos os setores da vida social, também é verdade que a História está repleta de momentos em que os grupos que não estão no poder mudam essa ordem, estabelecendo estratégias de resistência e negociação e provocando alterações no sistema de dominação política e/ou de exploração econômica.

No continente americano, no momento em que se defrontavam europeus e nativos, estava em jogo um embate entre pelo menos três interesses opostos: o das populações indígenas; o dos jesuítas; e, por fim, o das Coroas lusitana e espanhola representadas pelas autoridades metropolitanas e pelos colonos. As várias populações indígenas (estima-se que por ocasião da chegada do europeu no atual território brasileiro existiam mais de mil povos e entre 2 e 6 milhões de habitantes) desejavam basicamente garantir sua sobrevivência, manter a posse de suas terras, suas organizações sociais, seus mitos, ritos e outras características culturais anteriores à chegada dos conquistadores europeus, ainda que tenham estabelecido intensas trocas culturais e materiais.

Os conquistadores europeus, por sua vez, promoveram a ocupação e a exploração do território americano, contando com os indígenas como trabalhadores forçados (por escravização e outras formas compulsórias de trabalho) ou considerando-os obstáculos a serem removidos (por expulsão ou extermínio). Por fim, os jesuítas utilizavam o trabalho indígena nos aldeamentos, combatendo a violência física dos colonos sobre as populações indígenas e tratando-as como povos a serem civilizados, tutelados (ou seja, cuidados, protegidos), pacificados e cristianizados.

Nessa luta de interesses e forças, os colonizadores impuseram sua dominação e contaram a História do seu ponto de vista. Até pouco tempo, em decorrência dessa visão, era comum que os nativos fossem descritos como preguiçosos, inferiores, selvagens e traiçoeiros. Praticamente sem registros escritos, o que possuímos a respeito dessas populações se restringe aos relatos dos cronistas europeus (e sua visão estereotipada e preconcebida do universo cultural indígena) e aos vestígios arqueológicos.

Apenas há algumas décadas as interpretações relativas aos nativos começaram a ser repensadas em razão da releitura e da valorização de outras fontes históricas e da preocupação de entidades governamentais e não governamentais com os problemas indígenas, como a questão

Agência A Tarde/Arquivo da editora

▲ Restos de documentos incinerados, localizados na Base Aérea de Salvador, Bahia, em dezembro de 2004. De acordo com os peritos que analisaram o material, os documentos secretos e confidenciais foram produzidos entre 1964 e 1985 pelos serviços de inteligência da Aeronáutica, da Marinha e do Exército, bem como pelo Departamento de Ordem Política e Social (Dops), polícia política do regime militar, e pelo Serviço Nacional de Informações (SNI). Acredita-se que os arquivos não estavam sediados na Base Aérea, mas foram levados até lá após a queima. Por falta de provas testemunhais e de indício dos responsáveis pela queima dos arquivos, o processo de investigação foi arquivado em fins de 2006. Em 2009, o governo federal anunciou a abertura para consulta na internet dos arquivos sobre as lutas políticas no Brasil durante a ditadura militar. O projeto chama-se "Memórias Reveladas – Centro de Referência das Lutas Políticas, 1964-1985".

agrária e a preservação cultural. É visível na documentação produzida pelos colonos, por exemplo, a incorporação de práticas indígenas agrícolas e alimentares em seu modo de vida, demonstrando que, embora a cultura europeia tenha predominado, o processo de conquista não foi apenas impositivo e destruidor, mas houve um intenso contato cultural. Assim, a história das populações nativas – e do processo de dominação, aculturação, resistência e permanência cultural – está, aos poucos, sendo recuperada e reelaborada.

aculturação: refere-se ao processo de absorção de uma cultura pela outra, resultando em uma nova cultura que conserva aspectos da inicial e da absorvida. Pode acontecer quando um grupo impõe seus traços culturais aos grupos dominados ou como consequência dos contatos e interações entre diferentes culturas. No entanto, os colonizadores europeus também adotaram práticas das populações nativas do continente americano.

Hoje as informações estão por toda parte, vindas simultaneamente das mais diversas fontes e representando muitas "vozes". Isso significa múltiplas possibilidades de apreender o presente. Ao mesmo tempo, contudo, em razão do caráter fragmentário dessas informações, torna-se difícil a elaboração de um quadro geral, articulado, da realidade em que vivemos.

A História pode nos servir de referencial para esse processo de compreensão do mundo, para o exercício da cidadania e para a busca de uma vida pessoal mais satisfatória, permitindo compreender melhor o mundo em que vamos atuar e realizar nossos projetos, apoiados na reflexão sobre nossas identidades pessoais.

Em síntese, o historiador e o estudante, ao pesquisarem o passado – motivados por preocupações do presente –, não podem deixar de considerar que tudo o que lhes chega é apenas uma das versões possíveis de um tempo e de um lugar. E eles próprios, em suas reflexões e análises, também produzirão apenas uma das versões possíveis nesse trabalho dinâmico de interpretar a História.

Vale observar que a relação presente-passado exige cuidados: como já dissemos no início desta seção, é preciso fazer sempre as necessárias distinções entre os tempos. Por exemplo, cometemos equívoco histórico, denominado **anacronismo**, se julgamos determinados eventos do passado, de outras culturas, com outras regras morais, com base na cultura e nos valores de nossa sociedade. Em outras palavras, entre o atual e o antigo sempre se impõem atenção, cuidado, reflexões, relativizações e discussões, mas nunca censura ou juízos de valor.

A ideia de relativismo cultural nos foi legada pela Antropologia. O antropólogo norte-americano Franz Boas (1858-1942) dizia: "A humanidade é uma. As civilizações, muitas". A moralidade, as práticas e as crenças funcionam de formas diferentes em culturas diferentes; por isso não é possível julgar uma cultura de acordo com os pontos de vista de outra.

Antropologia: do grego *anthropos*, 'homem', e *logos*, 'razão', 'pensamento'. Ciência que estuda a humanidade de maneira abrangente, desde os aspectos físicos (ou biológicos) aos aspectos culturais, que incluem crenças, costumes, rituais, linguagem, relações de parentesco, etc.

> O conceito de relatividade cultural afirma que os padrões do certo e do errado (valores) e dos usos e das atividades (costumes) são relativos à cultura da qual fazem parte. Na sua forma extrema, esse conceito afirma que cada costume é válido em termos de seu próprio ambiente cultural.
>
> HOEBEL, Edward Adamson; FROST, Everett. *Antropologia cultural e social*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1996. p. 22.

Antes dessa contribuição da Antropologia, predominava na cultura ocidental a ideia de que as sociedades evoluíam das mais simples para as mais complexas, e assim existiriam grupos "atrasados" ou "adiantados". Contudo, sociedades que se organizavam de formas diferentes das que hoje predominam, por exemplo, não podem ser consideradas "atrasadas" ou inferiores por não dominarem tecnologias amplamente difundidas.

Chegou-se à conclusão de que nenhuma cultura pode medir a qualidade das outras com base em sua própria cultura, pois cada uma tem um sistema de valores próprio que não pode ser imposto às outras. O texto a seguir aborda o impacto e a importância dos estudos do antropólogo Bronislaw Malinowski.

> Com Malinowski, a Antropologia se torna uma "ciência" da alteridade, que vira as costas ao empreendimento evolucionista de reconstituição das origens da civilização e se dedica ao estudo de lógicas particulares das características de cada cultura. O que o leitor aprende ao ler *Os argonautas* é que os costumes dos trobriandeses, tão profundamente diferentes dos nossos, têm uma significação e uma coerência. Não são puerilidades que testemunham de alguns vestígios de humanidade, e sim de sistemas lógicos perfeitamente elaborados. Hoje, todos os etnólogos estão convencidos de que as sociedades diferentes da nossa são sociedades humanas tanto quanto a nossa, que os homens que nelas vivem são adultos que se comportam diferentemente de nós, e não "primitivos", autômatos atrasados [...] que pararam numa época distante e vivem presos a tradições estúpidas. Mas nos anos 20 isso era propriamente revolucionário.
>
> LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 81.

alteridade: condição do que é outro, do que é distinto. Colocar-se na condição do outro, perceber o outro.

***Os argonautas*:** a obra *Os argonautas do Pacífico Ocidental*, de Malinowski, foi publicada em 1922 como resultado dos estudos desenvolvidos durante três expedições aos arquipélagos da Melanésia da Nova Guiné, principalmente nas ilhas Trobriand. Os trobriandeses são os nativos, descritos como povos pescadores, comerciantes e navegadores.

etnólogos: estudiosos de povos e suas culturas.

LEITURAS DO TEMPO

A História é o estudo das ações humanas ao longo do tempo e em determinado espaço geográfico. As diferentes formas de organização, constituição e ocupação do espaço fazem parte do campo de estudo da Geografia, uma das ciências com a qual os estudos historiográficos dialogam. Mas como definir o tempo?

Santo Agostinho, um dos grandes filósofos do cristianismo, dizia que, se não lhe perguntassem, sabia o que era o tempo; mas, se tivesse de defini-lo, não saberia. Existem muitas temporalidades possíveis e diversas maneiras de explicar e sentir a passagem do tempo.

Todos nós convivemos com fenômenos temporais: dia, noite, estações do ano, crescimento, envelhecimento. Várias civilizações estabeleceram uma divisão do tempo adotando como base a observação dos ciclos da natureza: o movimento da Terra, do Sol e da Lua. Além da Lua e do Sol, o calendário maia, por exemplo, baseava-se na observação do planeta Vênus. Muitos calendários surgiram da análise dos astros, por sua influência sobre as plantações e a necessidade de definir os tempos de plantio, poda e colheita.

Reprodução/Coleção particular

▲ Cartão-postal que mostra o Palácio da Liberdade, localizado na Praça da Liberdade, em Minas Gerais, inaugurado em 1898.

Bob Thomas/Popperfoto/Getty Images

▲ Retrato de família inglesa em 1910.

Buyenlarge/Getty Images

Calendário norte-americano de cerca de 1900, distribuído pela empresa de colheitadeiras Mc Cormick. ▶

Uma volta do planeta Terra em torno de seu eixo (rotação) foi interpretada por diversas culturas como um dia, que foi dividido em 24 partes iguais, chamadas de horas, por sua vez também subdivididas, e assim por diante. Decidiu-se que o dia não começa ao nascer do sol, mas aproximadamente seis horas depois que ele desaparece no horizonte. Outras civilizações poderiam fazer divisões diferentes: afirmar que o dia começa logo que o sol aparece. No século VIII a.C., na Babilônia, os astrônomos definiam o início do dia quando o sol estava a pino, em seu ponto mais alto no céu.

A semana de sete dias pode ter surgido de acordo com as fases da Lua.

Erich Lessing/Latinstock/Museu Arqueológico, Istambul, Turquia.

◄ Um relógio de sol, como este do século VI a.C. encontrado no território da atual Síria, tem seu funcionamento baseado na projeção da sombra de uma haste sobre a base em que está apoiada. Por isso esse tipo de relógio não marca as horas do mesmo modo que um relógio eletrônico. Afinal, o seu funcionamento depende da posição geográfica da localidade em que ele estiver instalado, das variações da velocidade de translação da Terra, da órbita do planeta, entre outros fatores.

Essas diferentes formas de dividir o tempo correspondem ao **tempo físico** ou **cronológico**. Cada civilização tem uma leitura particular do tempo, que pode ser a melhor, a mais adequada ou a mais confortável para os membros de seu grupo. Embora muitos tenham aceitado e incorporado as divisões do tempo como se fossem naturais, podemos perceber que suas bases são arbitrárias, artificialmente definidas, sendo passível de críticas ou de modificações.

O tempo cronológico, embora fundamental para a compreensão da História, não é seu objeto de estudo, mas sim o **tempo histórico**, ou seja, os períodos da existência humana em que ocorrem eventos que fazem parte de estruturas e contextos mais amplos, como a economia, as ideias, a política.

Sergey Melnikov/Shutterstock/Glow Images

TEMPO

Dias, horas, semanas, meses são divisões do tempo integradas à nossa vida. Quando se estuda História, as divisões do tempo assumem outra dimensão, mais ampla, que nos ajuda a entender trechos do passado.

TEMPO FÍSICO

Os fenômenos da natureza de fácil observação, como o dia e a noite, as fases da Lua, o aparecimento do sol, etc., deram origem às convenções de tempo que conhecemos hoje, as quais foram criadas por diferentes culturas.

William Radcliffe/Science Faction/Corbis/Latinstock

TEMPO HISTÓRICO ►

As formas de marcar o passado são convenções criadas pelos seres humanos. Elas podem se constituir de datas significativas para determinadas culturas ou indicar períodos em que se destaca um conjunto de acontecimentos ou situações relacionados.

É lógico que esses períodos só existem mentalmente, pois a vida das pessoas não muda de modo inesperado na passagem de um período para outro. Datas, períodos, eras e outras formas de demarcar o tempo histórico são convenções e orientam a leitura do passado, mas não representam mudanças definitivas e rupturas em todos os aspectos da sociedade. Após uma revolução, por exemplo, algumas condições de vida ou o sistema de governo podem ser modificados de maneira brusca, mas o modo de pensar, as práticas e atitudes diante dos acontecimentos mudam mais lentamente, em ritmos diversos. Entretanto, estudando os períodos históricos podemos compreender a História de uma forma mais ampla e realizar divisões de acordo com alguns critérios, como organização social, relações de trabalho e sistemas de governo.

O tempo histórico, portanto, não é regular, contínuo e linear como o tempo físico ou cronológico, porém composto de **diferentes durações**, já que está vinculado às ações de grupos humanos e aos conjuntos de fenômenos – mentais, econômicos, sociais e políticos – que resultam dessas ações. Podem existir tantas divisões quantos forem os recortes ou pontos de vista: cultural, político, ideológico, etc. Por exemplo, para alguns historiadores, o século XIX começa não em 1801, mas em 1789 (início da Revolução Francesa), e termina não em 1900, mas em 1914 (início da Primeira Guerra Mundial). Já o século XX teria se iniciado em 1914 e encerrado em 1991, com o fim da União Soviética. Isso porque essas datas – início da Revolução Francesa e início da Primeira Guerra Mundial – delimitam um período em que os eventos seguem algumas linhas mestras. Evidentemente não se trata de séculos no sentido de tempo cronológico, mas de tempo histórico.

Com base nessa ideia – de que o tempo das ações humanas não segue exatamente os relógios e os calendários –, outros historiadores argumentam que o tempo histórico pode ser de **longa**, de **média** ou de **curta** duração. Nas relações do ser humano com o meio natural que o cerca e nas modificações climáticas e geográficas, por exemplo, essas mudanças se dariam de maneira bastante lenta. Nas formas de organizar a produção, a distribuição e o consumo dos bens materiais (economia) e nas relações políticas, as mudanças seriam, em uma conjuntura de tempo médio, marcadas por rupturas e permanências; por fim, o tempo de curta duração é o tempo do evento, do fato, aquele que tradicionalmente era valorizado na História que se escrevia no século XIX, como vimos no início.

Alfredo Dagli Orti/The Art Archive/Other Images/ Monastério Moldovita, Romênia.

▲ Tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos (1453). Detalhe de afresco do Monastério Moldovita, na Moldávia, Romênia, feito em 1537.

Ammar A.rasool/ZUMA Press/Corbis/Latinstock

▲ Manifestantes contrários à monarquia no Bahrein protestam na capital do país, Manama, em março de 2011.

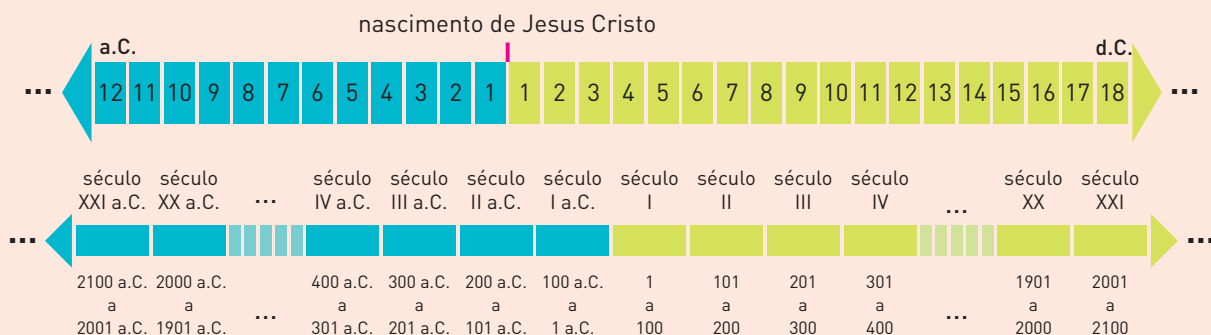
Medir o tempo histórico e dividi-lo em períodos (ou seja, **periodizá-lo**) é igualmente um ato arbitrário, pois a escolha do ponto inicial da contagem e dos eventos mais importantes é feita por algumas pessoas, segundo sua compreensão do mundo e da existência humana, e seguida por outros, sem que necessariamente exista uma concordância de todos. As periodizações também são expressões da cultura e evidenciam os principais valores de uma sociedade ou civilização.

Vejamos um exemplo. Há pouco mais de uma década chegamos no ano 2000, mas os judeus já passaram dessa data há muito tempo (seu calendário está sempre 3 761 anos à frente do cristão). Já os que seguem o islamismo ainda não chegaram no ano 2000 (a contagem de seu calendário inicia-se no ano 622 do calendário cristão). Afirmar que "chegamos no ano 2000" significa que, para nós, o tempo começa a ser contado a partir de um evento ocorrido há 2 mil anos, aproximadamente – no caso, o nascimento de Jesus de Nazaré, chamado de Cristo.

O SURGIMENTO DO CALENDÁRIO CRISTÃO

Logo no começo do cristianismo ainda não se contava o tempo a partir do nascimento de Cristo. Isso só viria a ocorrer algumas décadas depois do fim do Império Romano do Ocidente, em 525 d.C., quando Dionísio, o Exíguo (na época, abade de Roma), fundamentado na informação sobre a idade de Roma e em detalhes históricos do período do nascimento de Cristo, estabeleceu o ano em que Jesus teria nascido. Com esses dados, Dionísio definiu o ano 1 do calendário cristão como o ano 754 da fundação de Roma. Em 1582, o papa Gregório XIII reformou o calendário, motivo pelo qual o calendário cristão ocidental é chamado de **gregoriano**.

Concluindo: embora muitos no Ocidente não sejam cristãos, nossa periodização baseia-se na ideia de que o surgimento histórico de Cristo é tão importante para a humanidade que o tempo deve ser dividido em dois períodos: antes de Cristo (a.C.) e depois de Cristo (d.C.) (ver esquema a seguir). Também por isso as sociedades cuja religião majoritária segue essa crença (como as das Américas pós-ocupação europeia e as da Europa) são chamadas, em conjunto, de **civilizações cristãs ocidentais**.

A CONTAGEM DOS SÉCULOS

▲ Como a História lida com longos períodos de tempo, costuma-se usar uma unidade de tempo denominada *século*, equivalente a cem anos. O mecanismo de contagem dos séculos é similar ao dos anos. Por exemplo: o século XX vai de 1901 a 2000; o século XV, de 1401 a 1500; o século XXI, de 2001 a 2100; e o século IX a.C, de 801 a 900.

Os calendários

A História registra a criação de diferentes tipos de calendários: solares (como o calendário cristão); lunares (como o islâmico ou muçulmano); e lunissolares, em que os anos seguem o movimento da Terra em volta do Sol e os meses acompanham o movimento da Lua em torno da Terra (como o calendário hebreu).

Entre os gregos, os romanos e os maias, observa-se o predomínio da ideia de um tempo cíclico (em função dos ritmos naturais e da cosmologia, como já vimos). Os povos antigos acreditavam que o tempo era circular e que os fenômenos se repetiam. Assim, não haveria um momento inicial de criação do Universo, ideia difundida pela tradição judaico-cristã.

A concepção de um tempo linear, não cíclico, marcado por acontecimentos únicos, era uma característica dos hebreus e dos persas zoroastristas, que acabou sendo adotada também pelos cristãos. O nascimento de Cristo e o fim do mundo (apocalipse) são exemplos de demarcações do tempo que não poderiam se repetir.

zoroastristas: seguidor do zoroastrismo, religião dualista fundada na antiga Pérsia pelo profeta Zaratustra (ou Zoroastro). As crenças em um juízo final, na ressurreição, no retorno de um messias, entre outras questões, teriam influenciado as concepções religiosas judaicas, cristãs e islâmicas. O zoroastrismo admite a existência de duas divindades que representariam a dualidade entre o Bem (Aura-Masda) e o Mal (Arimã), vencida, ao final, pelo Bem.

akg-images/Latinstock/Museu Nacional de Arqueologia, Cidade do México, México.

▲ A Pedra do Calendário ou Pedra do Sol é uma gigantesca escultura asteca descoberta em 1790 na praça central da Cidade do México. Pesando 24 toneladas e medindo quase 4 metros de diâmetro, esse baixo-relevo (c. 1300 a 1521) foi interpretado como a representação da divisão do tempo para os astecas. A figura central simboliza o quinto deus Sol (teriam existido quatro eras anteriores à que viviam, cada qual com o deus Sol correspondente, reproduzidos no interior dos quatro quadrados), em torno do qual estão representados os vinte dias do calendário sagrado, denominados vintenas. No total, seriam dezoito meses, e ao final do calendário existiriam mais cinco dias reservados à meditação. Há outra hipótese sobre sua função original: seria o lugar onde se realizavam sacrifícios humanos ao deus Sol. Uma cisão na pedra tornou-a imperfeita e impediu seu uso. Seria, portanto, mais correto classificá-la como um altar de sacrifícios, com uma representação da divisão do tempo segundo os astecas. A escultura está exposta no Museu de Antropologia da Cidade do México.

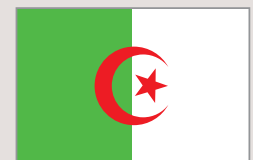
MUÇULMANO

O termo “muçulmano” é muitas vezes empregado erroneamente como sinônimo de árabe; por isso vale a pena esclarecer essa diferença. A palavra “árabe” designa um povo semita que ocupa, sobretudo, a península Arábica; muçulmano é aquele, árabe ou não, que segue a religião muçulmana ou islâmica, fundada pelo profeta árabe Muhammad (Maomé) no século VII. O Alcorão (ou Corão), livro sagrado dos muçulmanos, é escrito em árabe e é nessa língua que as preces devem ser recitadas. O islamismo, num processo de expansão iniciado pelos árabes, acabou se tornando a religião de outros povos, como os turcos (na atual Turquia), os persas (no atual Irã) e vários povos africanos e orientais. A expansão da civilização árabe também envolveu a irradiação de sua cultura, seus princípios religiosos, sua forma de compreender o mundo e seu calendário. Assim, existem árabes não muçulmanos (árabes católicos, por exemplo) e muçulmanos não árabes.

Paquistão

Turquia

Argélia

Reprodução/Arquivo da editora

▲ A importância da Lua para os povos islâmicos não se restringe ao calendário; estende-se aos símbolos nacionais, como nas bandeiras dos países acima.

Divisão de tempo e poder

No processo de expansão de um povo, sua forma de compreender, dividir e periodizar o tempo também é transmitida a outros povos. Ao conhecer a história do surgimento do calendário cristão, percebemos que não basta que exista determinada marcação do tempo: é preciso que ela esteja ligada aos indivíduos ou grupos sociais que detêm o poder, tanto no âmbito econômico e político como no religioso, e que esse poder perdure. Como esse calendário foi adotado pelos povos europeus, que expandiram seu poder econômico e político por todo o globo, tornou-se referência para vários outros povos. Os líderes chineses, por exemplo, adotaram o calendário gregoriano em 1912, por causa das relações comerciais com o Ocidente, mas entre o povo chinês continua valendo seu calendário tradicional, usado há mais de 5 mil anos.

Outro exemplo de uso político da marcação do tempo foi a criação de um calendário pelos revolucionários franceses ao final do século XVIII, para marcar o início de uma nova era com a Revolução Francesa. No entanto, ele deixou de ser adotado quando o grupo que o criou foi tirado do poder.

Gianni Dagli Orti/Corbis/Latinstock

Calendário republicano instituído após a Revolução Francesa de 1789. Baseava-se no sistema decimal e foi aplicado no país a partir de 22 de setembro de 1792, perdurando enquanto os revolucionários estiveram no poder.

Segundo o historiador francês Jacques Le Goff, o calendário pode ser entendido como um recurso de controle do tempo, geralmente por parte dos poderosos.

Effigie/Leemage/Agência France-Presse

▲ O historiador Jacques Le Goff, em foto de 2004.

A conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem. De um modo não tão geral, observa-se como numa sociedade a intervenção dos detentores do poder na medida do tempo é um elemento essencial do seu poder: o calendário é um dos grandes emblemas e instrumentos do poder; por outro lado, apenas os detentores carismáticos do poder são senhores do calendário: reis, padres, revolucionários.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 487.

Podemos dizer que o fato de utilizarmos o calendário cristão resulta de um processo que se originou na conquista da América pelos europeus. Subjugaram-se os povos nativos e suas culturas, diferentes povos africanos foram trazidos para cá e escravizados, moldando novas sociedades marcadas por esses atos de violência e exploração. O poder passou a ser exercido, inicialmente, pelos descendentes de europeus sustentados por instituições e modelos europeus (políticos, jurídicos, policiais, educativos, religiosos, etc.). Por isso podemos dizer que o tempo (o calendário, a periodização) que utilizamos também é, até hoje, uma expressão da cultura do colonizador.

Nesse processo de colonização, herdamos ainda uma divisão da História de acordo com os grandes marcos ou eventos valorizados pela história cultural da Europa ocidental. Essa divisão foi ampliada ao final do século XIX, com a inclusão da Pré-História, formando assim a chamada periodização clássica (veja esquema ao lado).

Podemos questionar os critérios utilizados nos recortes adotados por essa divisão clássica. A queda do Império Romano do Ocidente, por exemplo, não é um evento marcante para os chineses ou para as civilizações da América pré-colombiana. É importante, por isso, ter em mente que as periodizações, embora nos ajudem a compreender a História, refletem determinado poder político, econômico e cultural, que se expressa nas datas e nos temas escolhidos para serem estudados. Trata-se de uma visão centrada nos interesses europeus – o eurocentrismo.

O primeiro passo para superar o eurocentrismo na História é conhecê-lo historicamente, torná-lo objeto de estudo, procurando saber como foram feitas as escolhas e definidos os temas que constituíram a História que estudamos hoje.

eurocentrismo: visão de mundo que considera os valores, as referências, as línguas, etc. da Europa como elementos fundamentais de leitura e construção do passado e atribui a ideia de exotismo, inferioridade e atraso às culturas não europeias.

Não podemos dispensar a periodização, pois ela tem a função de facilitar o estudo da história, mas devemos a todo instante lembrar que ela reflete uma dada cultura (a do Ocidente europeu) e que não consegue abranger a variedade de povos, temas e culturas existentes. Em outros lugares do mundo, a História é escrita e ensinada de acordo com critérios diversos. Assim, ao longo desta obra, procuraremos destacar que a História é construção e reflete as opções dos historiadores em diferentes momentos.

hemis-fr/Agência France-Presse; Album/DEA/G. Dagli Orti/Latinstock; The Art Archive/Other Images/Biblioteca Nacional, Paris, França.; The Granger Collection/Other Images; Peter Foley/Bloomberg/Getty Images

UNIDADE 1

Pascal Goetgheluck/SPL/Latinstock

▲ Pintura rupestre do Grande salão dos touros, nas cavernas de Lascaux, França, datado em cerca de 17 mil anos. No detalhe, escultura de cabeça de 23 mil a.C., localizada em Dolni Vestonice, na atual República Tcheca.

Os primeiros agrupamentos humanos

Discutindo a História

Iara Venanzi/kino.com.br

▲ Pinturas rupestres no sítio arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Furada, localizado no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí. Essas pinturas foram feitas, aproximadamente, há 12 ou 29 mil anos.

Houve um momento em que os seres humanos se organizavam em pequenos grupos, com pouco ou nenhum contato entre si. Viviam da caça, da pesca e da coleta, deslocavam-se atrás desses recursos naturais e tinham poucos objetos. Se olhássemos todo o planeta em busca deles, veríamos que nenhum grupo era muito numeroso, porque seu modo de vida não permitia. Se sua população crescesse muito, faltariam recursos e os deslocamentos seriam dificultados.

Essas primeiras formas de organização social, em pequenos clãs, dariam espaço para o processo de sedentarização e a ampliação de parte desses grupos, além do desenvolvimento de outras atividades, como a fabricação de instrumentos mais complexos, de cerâmicas utilitárias e cerimoniais, de gravuras e pinturas rochosas, as atividades agrícolas e a domesticação de animais. Práticas que não correspondem a todos os povos e não ocorreram simultaneamente em todas as regiões. Assim, esses pequenos grupos que marcam o começo da vida humana se tornariam bem numerosos, chegando a reunir milhares de pessoas.

Se esse período tivesse, nesta coleção, um espaço equivalente ao tempo em que essa situação perdurou, quase todas as páginas seriam dedicadas a essa época, e restaria apenas uma meia dúzia de páginas para todos os períodos que se seguiram. Cidades, reinos, civilizações, impérios, tudo isso é muito recente na trajetória do *Homo sapiens* sobre a Terra.

A ideia de que antes da invenção da escrita o que existiu foi a **Pré-História**, e não a **História**, está ligada à noção de que a História não pode ser feita sem documentos escritos. Essa opinião se consolidou entre historiadores franceses e alemães, principalmente na segunda metade do século XIX, e constitui uma forma eurocêntrica de entender a história da humanidade, conforme vimos na seção *Bastidores da História*.

Recentemente, contudo, os especialistas foram levados a reconhecer a importância dos registros ágrafos (não escritos), como as pinturas, as esculturas, os relatos orais e os vestígios materiais, como fontes históricas. Além disso, como a escrita não surgiu ao mesmo tempo em todos os lugares, e há alguns grupos que vivem no presente sem escrita, essa divisão ficou ainda mais inconsistente.

O termo "Pré-História" refere-se ao maior período da humanidade, envolvendo milhares de anos – descreve os tempos dos primeiros seres humanos até a invenção da escrita –, enquanto o período posterior envolve pouco mais de 6 mil anos; já a Pré-História na América refere-se ao período anterior à ocupação europeia. O termo continua sendo usado, mas devemos ter em mente todas as suas limitações. Considerar, por exemplo, que o primeiro registro sobre as populações indígenas do Brasil foi a carta de Pero Vaz de Caminha é desconsiderar como fontes históricas os grafismos, os objetos, etc. produzidos anteriormente e assumir uma visão eurocêntrica do conhecimento, como veremos adiante.

***Homo sapiens*:** expressão em latim que significa 'homem sábio'.

PROGRESSO E ATRASO CULTURAL

A ideia eurocêntrica de que existiria uma pré-história contempla também a noção de **progresso histórico**. A humanidade evoluiria de estágios menos aperfeiçoados para situações melhores, conforme o tempo passa e as civilizações se sucedem. É como se existisse um roteiro, uma trajetória que devesse ser obrigatoriamente cumprida por todos os povos e sociedades, por toda a humanidade.

Assim, a Pré-História corresponderia a um período em que a humanidade estaria ensaiando seus passos, em que ainda não se organizava em civilizações e engatinhava no domínio de tecnologias essenciais, como o uso do fogo e dos metais.

Assumir que a História começa com a invenção da escrita, por volta de 4 mil anos antes de Cristo, entre os povos mesopotâmicos e egípcios, significaria acreditar, dentro da perspectiva evolucionista, que a parte da humanidade que havia elaborado sistemas de escrita já estava "desenvolvida", enquanto os demais estariam "atrasados" e não possuiriam, assim, uma cultura histórica.

Com essa visão, as nações europeias, já no século XVI, consideraram-se superiores às demais sociedades humanas e puderam justificar a conquista de povos, nações, reinos e até de continentes inteiros. Geralmente acompanhada de violência, exploração, extermínio físico e cultural e escravização, essa dominação foi, muitas vezes, apresentada como um "favor" aos povos submetidos e uma "missão" dos conquistadores, já que serviria para "melhorá-los", para "civilizá-los". A ideia de superioridade constituiu, além disso, uma base falsamente científica para a prática do racismo.

De forma mais radical, a exemplo do filósofo Friedrich Hegel (1770-1831), chegou-se mesmo a conceber que a África subsaariana, por exemplo, não tinha história. Segundo Hegel, em afirmação de 1830:

> A África não é uma parte histórica do mundo, não oferece qualquer movimento, desenvolvimento ou qualquer progresso histórico próprio. [...] O que entendemos propriamente por África é o espírito sem história, o espírito ainda não desenvolvido, envolto nas condições naturais.

HEGEL, Wilhelm Friedrich. *Introdução à história da Filosofia*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 316-392. (Coleção Os Pensadores).

Para Hegel, essa "África propriamente dita" correspondia à região além do Egito e ao sul do Saara, separada, portanto, da África mediterrânea do norte.

akg-images/Latinstock/Museu de Etnologia, Berlim, Alemanha.

▲ Representação de pássaro em relevo africano de bronze, de cerca de 1650. Benin, Nigéria.

globalização: processo de integração econômica, social, cultural e política. É considerada a "terceira revolução tecnológica". Entre seus aspectos de maior impacto na atualidade estão: o fluxo de informações em escala mundial (possibilitado principalmente pela tecnologia da informação, como a internet, a televisão e o rádio) e a interligação de mercados mundiais.

Estamos nos tempos da globalização, mas isso não significa que todos os grupos humanos estejam vivendo da mesma forma. Ainda existem, nas partes do mundo mais afastadas dos grandes centros urbanos, pessoas que vivem com pouca ou nenhuma tecnologia atual e de acordo com as permanências e as recriações dos costumes e crenças de seus antepassados. Eles vivem em outro ritmo e em outro tempo. Acreditar que suas referências cotidianas devem ser suprimidas ou "modernizadas" é desconsiderar sua história e cultura. Além disso, as populações das grandes cidades são formadas por pessoas de diferentes origens e referências culturais. Não existe uma cultura, mas sim culturas plurais e diversificadas.

Vivemos em um tempo de mecanização técnica. Lascar uma pedra para fazer uma ponta de lança ou trançar e tecer à mão, produzindo desde a fibra vegetal até o tingimento do tecido, são habilidades manuais que envolvem conhecimentos técnicos bastante específicos. Considerar essas práticas como atrasadas ou situá-las fora do contexto histórico significa dizer que elas não são suficientemente importantes. As técnicas e tecnologias não devem ser avaliadas e comparadas com juízos de valor, mas, sim, vistas como importantes testemunhos da vida material de diferentes povos, de suas modificações e adequações ao longo do tempo.

Há milênios, diferentes povos usam fibras naturais e técnicas específicas para fazer cestos e outros objetos de uso cotidiano. Na foto, de 2012, cestaria dos indígenas Guarani Mbyá de Parelheiros (SP).

Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

As sociedades “primitivas” (esse termo se tornou depreciativo, mas significa ‘aquele que é o primeiro a existir, que coincide com a origem’) eram capazes de produzir e preparar tudo do que necessitavam para viver com os recursos que a natureza lhes oferecia. Embora também tenham desenvolvido práticas predatórias, com seus impactos ambientais, podemos afirmar que esse convívio com o meio geralmente se fez de maneira mais harmoniosa e que a vida social e mítica integrava e incorporava os ritmos, os seres e os ciclos naturais.

predatórias: que promovem a destruição.

impactos ambientais: alterações sociais, econômicas e ecológicas no meio ambiente provocadas por atividades e ações humanas.

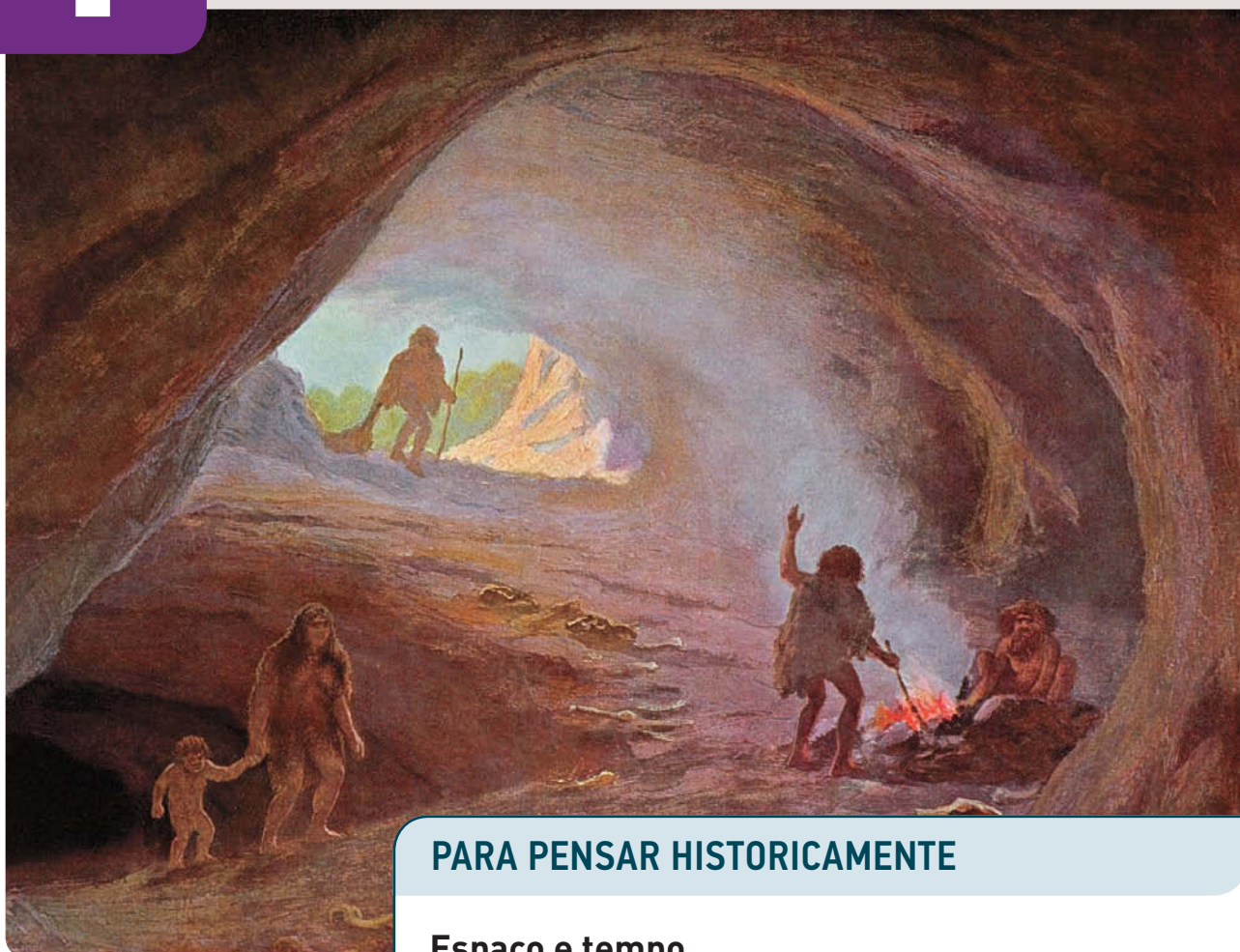
Os órgãos indigenistas do governo brasileiro e as organizações não governamentais registram surtos de suicídio entre jovens indígenas e constantes mortes por epidemias, resultado de um longo processo de desestruturação cultural, de contato com as doenças “dos brancos” e com as drogas e bebidas alcoólicas com as quais passam a ter acesso, de conflitos fundiários e perda dos seus referenciais de identidade. Fatos como esses nos fazem pensar: aquilo que poderia ser considerado “progresso” para algumas culturas se coloca para outras como retrocesso e destruição.

Ao estudarmos sociedades diferentes da nossa é importante nos mantermos abertos à compreensão de suas culturas, sem preconceitos ou julgamentos de valor. Afinal, se formos avaliar a sabedoria das sociedades europeias ocidentais, veremos que o “progresso” nem sempre significou “evolução” positiva e que a humanidade cria ameaças à sua própria existência no planeta. A destruição do meio ambiente, a produção da miséria, da fome e da violência, as trocas pessoais baseadas na cultura de mercado e no consumismo, a constante ameaça das armas nucleares, entre outros desafios da atualidade, demonstram a necessidade de repensarmos nossos valores e nossa cultura.

Diz o historiador brasileiro Alfredo Bosi:

> O que estaria errado na “religião do progresso” não é, evidentemente, a justa aspiração que todos os homens nutrem de viver melhor, mas os hábitos de dominação que esse desejo foi gerando por via de uma tecnologia destrutiva e de uma política de violência. Em outras palavras: a sequência dos tempos não produz necessária e automaticamente uma evolução do inferior para o superior.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 22.

CAPÍTULO
1
Em busca de nossos ancestrais

Wilhelm Kranz/The Bridgeman Art Library/Getty Images

▲ Representação mostrando como poderiam ter-se organizado os primeiros grupos humanos de que temos conhecimento.

PARA PENSAR HISTORICAMENTE

Espaço e tempo

O tempo e o espaço são dois elementos centrais no conhecimento histórico. Assim, pensar historicamente significa, entre outras coisas, localizar fatos no tempo e no espaço. Por isso, no decorrer da leitura deste capítulo, procure responder: **onde** e **quando** os primeiros agrupamentos humanos ocorreram.

Considere que a concepção de tempo que usamos hoje e que explica a evolução dos primeiros grupos humanos não é necessariamente a concepção que esses grupos adotavam. Ao se "transportar" mentalmente para o passado e para lugares muito diferentes daquele em que você vive, é importante lembrar-se de que, além das diferenças no tempo e no espaço, existem diferenças na maneira de ver, organizar e sentir o mundo.

Além disso, lembre-se sempre de que a História é escrita e construída com base em variadas versões e fontes. Como todo conhecimento científico, o que sabemos é válido enquanto não for refutado por novos estudos, novas descobertas e teorias. Esse aspecto é muito ressaltado no estudo dos primeiros grupos humanos. Descubra por quê.

ÁFRICA: NOSSO LUGAR DE ORIGEM

Os conhecimentos que temos sobre os primeiros tempos da humanidade vêm dos fósseis e objetos encontrados nas escavações paleontológicas, que ganharam maior impulso a partir do fim do século XIX.

Os estudos dos vestígios deixados pela ação humana, obtidos em escavações arqueológicas, originam análises e teorias que serão confirmadas, aprimoradas ou negadas por descobertas e interpretações posteriores. Por eles, podem ser avaliadas as organizações sociais, as interferências humanas no meio ambiente e as concepções das primeiras sociedades. Esses estudos abrangem vários campos das ciências, como a Geologia, a Filologia, a Antropologia, a Paleontologia, a Bioquímica, e partem da análise de artefatos materiais (como instrumentos, fósseis, fragmentos cerâmicos, vestígios de alimentação) e dos contextos naturais e culturais onde esses materiais foram localizados (abrigos rochosos, cemitérios indígenas, etc.). Muitas vezes esses artefatos são encontrados fragmentados e em locais diferentes do seu contexto original, ou seja, de onde foram produzidos.

fósseis: vestígios petrificados de seres vivos de épocas remotas, que conservam as características físicas essenciais.

paleontológicas: referentes à Paleontologia, ciência que estuda a vida de todos os organismos que viveram na Terra (animal, vegetal, a evolução primata-homem) e seu desenvolvimento no decorrer do tempo geológico. O paleontólogo investiga pisadas, fósseis ósseos, entre outros vestígios, reunindo conhecimentos biológicos e geológicos.

arqueológicas: referentes à Arqueologia, ciência que estuda as culturas humanas do passado por meio de vestígios materiais, com o auxílio de disciplinas como a Paleoantropologia, a Biologia e a Medicina.

Filologia: ciência que, apoiada em documentos escritos, estuda certa língua, literatura, cultura ou civilização sob uma visão histórica.

Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

Fóssil de um pterodáctilo, réptil voador do Período Jurássico com cerca de 200 milhões de anos, encontrado na Alemanha. Foto de 2007.

Benonias Cardoso/Folhapress

Fóssil de esqueleto humano datado de 10 mil anos. Parque Nacional da Serra da Capivara, São Raimundo Nonato, Piauí. Foto de 2007.

Mas por que essas pesquisas ganharam intensidade nos últimos tempos? Porque foi necessário que os pesquisadores estivessem convencidos de que os seres humanos tiveram ancestrais biológicos. Isso só foi possível depois da assimilação do grande abalo no conhecimento científico causado pela publicação do livro *A origem das espécies*, de Charles Darwin, em 1859. Antes disso, só havia explicações mítico-religiosas (bíblicas, no caso das civilizações judaico-cristãs; mitológicas, no caso de povos africanos e indígenas, entre outras) para o surgimento da humanidade.

Charles Darwin (1809-1882): cientista inglês que propôs uma teoria da evolução das espécies segundo a qual as espécies evoluíram por seleção natural. De acordo com o darwinismo, ou evolucionismo, os seres vivos sofrem mutações genéticas; aqueles mais adaptados ao meio sobrevivem e deixam descendentes.

SOBRE EVOLUÇÃO

No século XIX, época da supremacia econômica europeia e da expansão imperialista, ganhou força a doutrina racista do filósofo inglês **Herbert Spencer**, conhecida como **darwinismo social**. Segundo Spencer, a Teoria da Evolução de Darwin podia ser perfeitamente aplicada à evolução da sociedade: assim como ocorria uma seleção natural entre as espécies, com o predomínio dos animais e das plantas mais capazes, existia uma seleção natural também na sociedade: "A luta pela sobrevivência entre os animais correspondia à concorrência capitalista; a seleção natural não era nada além da livre troca dos produtos entre os homens; a sobrevivência do mais capaz, do mais forte, era demonstrada pela forma criativa dos gigantes da indústria, que engoliam os competidores mais fracos, em seu caminho para o enriquecimento"[1].

Deturpando as ideias de Darwin, que sempre evitou extrapolar os princípios do mundo animal e vegetal para as sociedades humanas, o darwinismo social foi utilizado como justificativa enganosa da superioridade de uns sobre outros nas sociedades europeias (ricos sobre pobres; vencedores sobre vencidos; dominadores sobre dominados), bem como entre sociedades distintas. Seguindo essa lógica, haveria uma evolução histórica das civilizações em etapas, cabendo às sociedades europeias o estágio mais avançado, afirmando sua superioridade, a dos brancos, sobre os demais.

Michael Nicholson/Corbis/Latinstock

Charles Darwin em foto de 1870.

QUESTÕES INTERDISCIPLINARES

1. De que forma a Teoria da Evolução explica a perpetuação de espécies mais adaptadas aos seus meios?
2. Como o darwinismo social de Spencer se utiliza da Teoria da Evolução para justificar a dominação de alguns grupos humanos sobre outros?

Situando nossas origens

No centro-norte da África, na floresta tropical das imediações do Chade, hoje desérticas, foi encontrado o crânio fóssil do mais antigo hominídeo conhecido até agora, com idade entre 6 e 7 milhões de anos. Pertencia ao gênero *Sahelanthropus tchadensis* e foi batizado de Toumai. Na região que atravessa a Etiópia, o Quênia e a Tanzânia foram encontrados outros fósseis de ancestrais humanos, como os do gênero *Australopithecus* (do latim *australis*, 'do sul', e do grego *pithekos*, 'macaco'), que viveu no continente desde pelo menos 4 milhões de anos e se diferenciava de outros primatas pela dentição semelhante à dos humanos atuais, pelo andar bípede e pela postura ereta. Também foram encontrados fósseis do gênero *Homo*, sobretudo da espécie mais evoluída do *Homo habilis* (desde antes de 3 milhões de anos) e do *Homo erectus* (desde 2 milhões de anos). Ali viveram, portanto, diversas linhagens paralelas de nossos ancestrais, que se entrelaçaram até desembocarem no homem moderno.

hominídeo: os primatas são divididos em prossímios e antropoides. Nestes últimos estão classificadas as famílias dos hominídeos (família humana) e a dos pongídeos (cujas espécies atuais são o gorila, o chimpanzé, o orangotango e o gibão).

[1] BRUIT, Héctor H. *O imperialismo*. São Paulo: Atual, 1986. p. 9.

GÊNERO E ESPÉCIE

No sistema tradicional de classificação biológica, os seres vivos são agrupados em gêneros, espécies e subespécies, conforme certas características. Assim, espécies que possuem um conjunto importante de características em comum formam um gênero.

No gênero *Homo* teria havido diversas espécies, entre elas o *Homo habilis*, o *Homo erectus* e o *Homo sapiens* (nossa espécie). As espécies teriam subespécies ou raças, como o *Homo sapiens sapiens*.

Essa classificação tem sido bastante discutida e sofre constantes alterações.

Uma das espécies de *Australopithecus* (entre as espécies registradas estão o *afarensis*, o *africanus*, o *boisei* e o *robustus*; os dois últimos são hoje em dia classificados como *Paranthropus*) era capaz de criar ferramentas e utilizar instrumentos rudimentares, conforme provam as evidências fósseis e os próprios instrumentos de pedra. Apenas os representantes do gênero *Homo* desenvolveram a linguagem e aprenderam a controlar o fogo. O *Australopithecus africanus* foi considerado o ancestral direto do gênero *Homo*, em especial da espécie *Homo erectus*, mas a descoberta de fósseis de hominídeos mais antigos que o *Australopithecus africanus* e que pertenceriam ao gênero *Homo* levantam duas hipóteses: a de que o gênero *Homo* se separou do *Australopithecus* antes do que se imaginava, ou a de que os dois gêneros se desenvolveram de forma independente a partir de outro ancestral comum.

Roger-Viollet/Agência France-Presse

Crânio de homem de Neanderthal, do acervo do Museu Nacional de História Natural, localizado em Paris. Parte do DNA do *Homo neanderthalensis*, espécie extinta há cerca de 30 mil anos, foi sequenciada em 2006. Um grupo internacional de pesquisadores, sob a direção de Svante Pääbo, estudioso do Instituto Max Planck de Antropologia Evolucionária, localizado em Leipzig, Alemanha, apresentou a descrição de 1 milhão de pares de base do DNA, o que permitiu conhecer as alterações genéticas, a transição dos hominídeos ao homem moderno e a separação das espécies, que teria ocorrido há cerca de 516 mil anos. Em outro estudo, apontou-se que o ancestral comum às duas espécies teria vivido há cerca de 706 mil anos. Calculou-se que 99,5% dos genomas são idênticos e as características primordiais de diferenciação para o homem moderno estão no 0,5% restante.

Alguns desses vestígios e outros do *Homo erectus*, posterior ao *Australopithecus*, foram encontrados especialmente no Quênia, na Etiópia e na Tanzânia (África); também em Java (Indonésia) e na China. Do *Homo erectus* teriam evoluído o **homem de Neanderthal** (denominação dos fósseis encontrados desde 1856 na gruta de Neanderthal, perto de Düsseldorf, Alemanha), o **homem de Cro-Magnon** (denominação dos fósseis encontrados em 1868 em Cro-Magnon, Dordogne, na França) e a espécie humana atual (*Homo sapiens*) com todas as suas variações, em um processo ocorrido ao longo dos últimos 500 mil anos.

Existem fortes indícios de terem sido os descendentes do *Homo erectus* os primeiros a povoarem outros continentes, pois, até agora, já foram encontrados fósseis dessa espécie em várias regiões da Europa, em Java, na China, no Iraque, etc.

O estudo da idade dos esqueletos de nossa espécie, *Homo sapiens*, e das marcas que os primeiros humanos deixaram levou os especialistas a concluir que o continente africano foi o berço da humanidade, e dali nossa espécie se espalhou por outros continentes: Ásia, Europa, América e Oceania.

Fósseis do homem moderno, conhecido como *Homo sapiens sapiens*, têm sido encontrados em diversas partes do mundo, mas alguns pesquisadores apontam como os mais antigos (até agora conhecidos) os da África, que datam de cerca de 160 mil anos, ao passo que os de outros lugares teriam menos de 100 mil anos. Entre esses achados africanos destacam-se os da África do Sul (da região de Klasies River Mouth) e os de Kanjera, no Quênia. Admitindo-se essa origem africana do homem moderno, acredita-se que, há cerca de 100 mil anos, indivíduos *Homo sapiens sapiens* empreenderam uma nova migração, dessa vez para todas as outras partes do planeta, suplantando ou incorporando outras linhagens.

BGNES/Agência France-Presse/Getty Images

▲ Arqueólogo examina ossada humana recém-descoberta na cidade de Veliko Turnovo, na Bulgária. Foto de 2012.

Expansão humana a partir da África

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: FONTANA, Joseph. *Introducción al studio de la Historia*. Barcelona: Crítica, 1999. p. 47.

Colaborando com essa versão, certas pesquisas genéticas, apoiadas em estudos de DNA, ressaltam "que todos os indivíduos investigados descendem de um só ancestral – de uma única Eva –, que viveu na África entre 143 mil e 285 mil anos"[2], tendo migrado para fora do continente e substituído as populações de *H. erectus* na Ásia e *H. neanderthalensis* na Europa. Trata-se da chamada **hipótese de origem única** ou **monogenismo**. As teorias da origem humana suscitam muitas divergências entre os estudiosos, assim como a determinação de rotas migratórias e de datas – quanto a essa última polêmica, há os que defendem, com base em pesquisas genéticas, ser de aproximadamente 500 mil anos a origem da "Eva africana".

[2] HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*: visita à História contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 58.

Representação de *Toumai*, da espécie *Sahelanthropus tchadensis*.

Sahelanthropus tchadensis
(centro-norte da África)

Representação de Ardi, nome atribuído ao fóssil de uma fêmea com cerca de 1,20 metro que viveu há aproximadamente 4,4 milhões de anos na Etiópia, África. Da espécie *Ardipithecus ramidus*, Ardi foi encontrada em 1992, e até 2001 foi tratada como o mais antigo hominídeo, superando Lucy, a fêmea do gênero *Australopithecus*.

Ardipithecus ramidus
(leste da África)

Representação de Lucy, primeiro esqueleto quase completo de um *Australopithecus*, de 3 milhões de anos. Seu nome foi escolhido porque os arqueólogos estavam ouvindo a música *Lucy in the Sky with Diamonds*, dos Beatles, no momento da descoberta.

Australopithecus afarensis
(leste/sul da África)

6 A 7 MILHÕES DE ANOS — **5,5 A 4 MILHÕES DE ANOS** — **4 A 3 MILHÕES DE ANOS**

Representação de *Australopithecus africanus*.

Australopithecus africanus
(leste/sul da África)

3 A 2 MILHÕES DE ANOS

Representação de *Paranthropus boisei*.

Paranthropus boisei
(leste da África)

Paranthropus robustus
(sul da África)

Representação de *Homo habilis*.

Homo habilis
(leste da África)

2,5 MILHÕES A 1 MILHÃO DE ANOS

Representação de *Homo erectus*.

Homo erectus
(África oriental)

Os *Homo ergaster* constituíram os primeiros hominídeos a deixarem a África. Fósseis foram encontrados no Oriente Médio e no Extremo Oriente (Homem de Java e Homem de Pequim). Indícios fósseis sugerem a manipulação do fogo, com fogueiras de acampamentos há pelo menos 1,5 milhão de anos. O fóssil mais completo encontrado é o "Menino de Turkana" (acima, o crânio), achado no Quênia, na África, datado de 1,5 milhão de anos.

Homo ergaster
(África do Sul)

1,8 MILHÃO A 250 MIL ANOS

Representação de *Homo sapiens*.

Homo sapiens
(savanas da África)

200 A 130 MIL ANOS

Representação de *Homo neanderthalensis*.

Homo neanderthalensis
(Europa e Ásia ocidental)

135 A 30 MIL ANOS

Homo Sapiens Cro-Magnon
(Oriente Próximo, norte da África e Europa)

100 MIL ANOS (APROXIMADAMENTE)

Representação de *Homo floresiensis*.

Homo floresiensis
(Indonésia)

95 A 12 MIL ANOS

Homo sapiens sapiens
(chegada à América do Norte, atravessando o estreito de Bering, entre o Alasca e a Sibéria, durante a última glaciação)

50 A 15 MIL ANOS

Representação de *Homo sapiens sapiens*.

Homo sapiens sapiens
(chegada à América do Sul)

50 A 13 MIL ANOS

Adaptado de: *SCIENTIFIC, American Brasil*: A ascensão do homem. São Paulo: Duetto Editorial, n. 37. Edição especial.

▲ Quadro do provável caminho evolucionário dos hominídeos, desde o grupo dos *Sahelanthropus tchadensis* até o *Homo sapiens sapiens*, ao qual pertencem todos os atuais grupos humanos. Uma descoberta arqueológica do esqueleto quase completo de uma mulher e de restos ósseos de um grupo de indivíduos na Ilha das Flores, Indonésia, divulgada em outubro de 2004, provocou mais discussões sobre os primórdios da evolução humana. Ela revela que, entre 95 mil e 12 mil anos atrás, existiu outra espécie de hominídeo, o *Homo floresiensis*, de cerca de 1 metro de altura. A anatomia mistura características de *Australopithecus* e *Homo erectus* (extintas há 1,4 milhão e 200 mil anos, respectivamente) com traços do homem moderno *Homo sapiens*, numa combinação que intriga os cientistas.

A VIDA EM GRUPO

Ao longo de seu processo de adaptação física ao meio, a espécie humana foi se tornando mais hábil com as mãos, aprendendo a utilizá-las como instrumento de trabalho. O desenvolvimento do cérebro favoreceu a capacidade de raciocínio, permitindo-lhe criar ferramentas que facilitavam suas atividades, como o preparo e o consumo de alimentos, e desenvolver sua criatividade, que, por sua vez, ampliou a cognição e o uso da capacidade cerebral.

O exame dos instrumentos deixados pelos primeiros humanos foi um dos critérios adotados pelos estudiosos para estabelecer divisões em períodos.

Convencionou-se que o primeiro período foi o Paleolítico, ou **Idade da Pedra Lascada**, que se iniciou há aproximadamente 2,7 milhões de anos e se estendeu até 10000 a.C.

Paleolítico: termo de origem grega que significa 'pedra antiga'.

Os primeiros grupos humanos do Período Paleolítico viviam em bandos e empregavam grande parte de seu tempo e energia na busca do sustento. Todo alimento que consumiam era extraído diretamente da natureza por meio de atividades de coleta, caça e pesca, realizadas com instrumentos fabricados principalmente de lascas de pedra, ossos ou madeira.

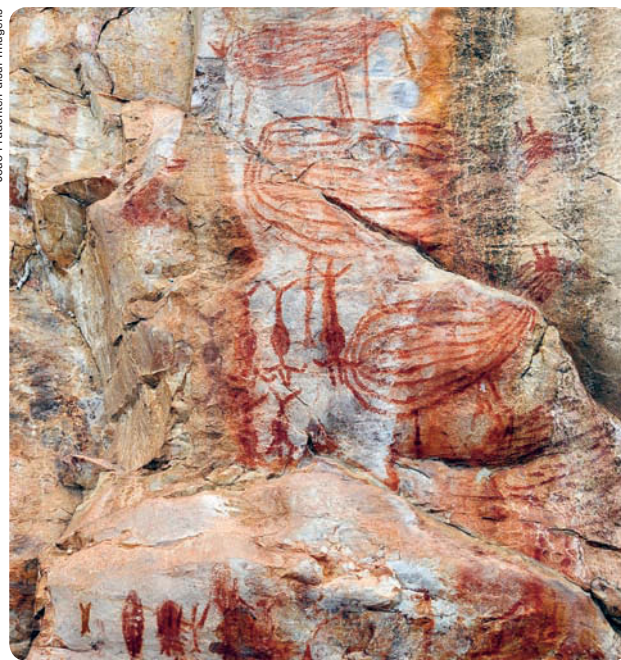
Pesquisas recentes indicam que, no início do período, homens e mulheres se dedicavam às mesmas tarefas básicas. Contudo, com o passar do tempo, para conseguir o alimento necessário de modo mais eficiente, as tarefas passaram a ser divididas conforme a idade, o sexo e as condições físicas dos membros do bando. Chamamos a isso de divisão natural do trabalho. Assim, quase sempre os homens se tornaram responsáveis pela fabricação de ferramentas, pela construção de tendas e pela caça e pesca, ao passo que as mulheres ficaram com a função de fazer, sobretudo, o trabalho de coleta de grãos, folhas, frutos, raízes, ovos, mel e insetos, além de várias atividades artesanais. Anciãos e crianças também ajudavam, conforme suas forças permitiam.

O constante deslocamento para encontrar novas áreas que lhes possibilitassem a sobrevivência – o **nomadismo** – levavam os grupos humanos do Período Paleolítico a ocuparem os lugares por períodos relativamente curtos, o que dispensava a construção de moradias firmes e duradouras. Por isso, em geral ocupavam abrigos provisórios, como grutas e cavernas, ou cabanas feitas de gravetos e galhos de árvores e tendas de peles de animais.

Muito do que sabemos sobre a vida cotidiana das comunidades paleolíticas está relacionado a pinturas encontradas nas paredes de cavernas – as **pinturas rupestres**.

A arte rupestre testemunha uma grande conquista de nossa espécie, que é a capacidade de representar concretamente seu pensamento e suas observações. Essa capacidade está na base da linguagem. A própria escrita pode ser considerada a "filha mais jovem" da arte, e em vários idiomas, como o japonês, o desenho das letras é uma arte.

Evidências anteriores mostravam que o desenvolvimento da capacidade do *Homo sapiens sapiens* de se expressar por símbolos datava de aproximadamente 40 mil anos (inscrições e pinturas em rocha encontradas em grutas na França e na Espanha). Contrariando essas evidências, foram descobertos fragmentos de argila com inscrições simbólicas no sítio arqueológico de Blombos, na África do Sul, datadas de 77 mil anos. Assim, até onde se sabe, desde essa época e cerca de 30 mil anos antes que o *Homo sapiens sapiens* chegasse à Europa, havia representações de arte, simbologia, pensamento abstrato e habilidades de aprendizagem, ou seja, cultura e inteligência, segundo os parâmetros do homem moderno.

João Prudente/Pulsar Imagens

▲ A arte rupestre (rupestre = relativo à rocha) compreende pinturas e gravuras realizadas em fundos rochosos de abrigos, grutas ou lajeados e em paredões a céu aberto. Podem ter sido pintadas com pigmentos minerais, como as encontradas em Santana do Riacho, em Minas Gerais, feitas há aproximadamente 7 mil anos. Foto de 2011.

Henrique Amaral/Mais Imagens

Outra variedade de arte rupestre é aquela gravada com auxílio de instrumentos de pedra, produzindo baixos-relevos, como os encontrados na ilha do Campeche, em Florianópolis, Santa Catarina. Foto de 2011.

O DOMÍNIO SOBRE A NATUREZA

O fim da última glaciação tornou possível a sedentarização humana, ou seja, a sua fixação à terra. Esse fenômeno climático, que alterou as formas de vida existentes no planeta, também estimulou a migração de animais e seres humanos para lugares onde houvesse abundância vegetal, levando-os a ocupar diversas regiões do globo.

GLACIAÇÃO

Na história da Terra ocorreram períodos de queda dramática de temperatura entremeados por ligeiro aquecimento. Em conjunto, esses períodos glaciais são denominados Era do Gelo, Idade do Gelo ou Era Glacial. A última glaciação iniciou-se há aproximadamente 100 mil anos antes do tempo presente, com temperaturas extremamente baixas, tendo terminado cerca de 13 mil anos atrás.

A fixação do ser humano em determinado lugar esteve associada à domesticação de animais e ao cultivo de plantas, que caracterizaram uma mudança profunda na história da humanidade. Essa mudança foi estabelecida pouco a pouco por nossos ancestrais, e não aconteceu ao mesmo tempo em todo o planeta. Tradicionalmente conhecida como "revolução" neolítica ou agrícola, ela caracteriza o período denominado **Neolítico**, ou **Idade da Pedra Polida**, que se estendeu de cerca de 10000 a.C. a 4000 a.C. Outros grupos, porém, permaneceram nômades e adotaram outros modos de vida.

E de que forma se deu o domínio da agricultura? O texto a seguir traz algumas informações que podem suscitar uma série de reflexões a respeito de como os historiadores têm abordado essa questão desde o século XIX e como ela tem sido vista em nossos dias.

Os historiadores acostumaram-se a separar a coleta e a agricultura como se fossem duas etapas da evolução humana bastante diferentes e a supor que a passagem de uma para a outra tivesse sido uma mudança repentina e revolucionária. Hoje, contudo, admite-se que essa transição aconteceu de maneira gradual e combinada. Da etapa em que o homem era inteiramente um caçador-coletor passou-se para outra em que começava a executar atividades de cultivo de plantas silvestres (limpava a terra, arrancava as ervas daninhas, aprendia a cultivar as plantas a partir das sementes) e de manipulação dos animais (reunião e proteção). Mas tudo isso era feito como uma atividade complementar da coleta e da caça.

A passagem para a agricultura foi precedida da "domesticação" de plantas e animais – escolhendo as variedades mais interessantes para reproduzir e para cruzar mais adiante –, iniciando um processo de

seleção artificial. Mas a domesticação não é mais que uma das condições da transição para a agricultura, que somente culminou quando se conseguiu obter uma dieta que proporcionasse todos os elementos nutritivos (cereais, carne e legumes) e que tornasse possível depender por completo do abastecimento de plantas e animais domesticados.

FONTANA, Josep. *Introducción al estudio de la Historia*. Barcelona: Crítica, 1999. p. 90-91.

Considerando a historiografia atual, é possível afirmar que passar à agricultura e à pecuária como fonte principal de alimentação foi uma opção de vários grupos. Alguns pesquisadores defendem a teoria de que coube às mulheres decifrar o mistério da germinação e do crescimento das plantas, uma vez que eram as responsáveis pela coleta e estavam, portanto, mais familiarizadas com os ciclos e as características do mundo vegetal.

The Art Archive/Alamy/Other Images

▲ A estatueta acima foi escavada na cidade de Çatal Hüyük, na Anatólia. Com mais de 8 mil anos, ela representa uma matrona sentada em um trono. Os seios e o ventre farto parecem associá-la ao nascimento e à fertilidade. Possivelmente ela é a representação de uma Deusa-Mãe, divindade feminina relacionada à proteção das colheitas.

O MELHOR AMIGO DO HOMEM

Foi provavelmente no Neolítico que teve origem a domesticação dos cães. Os seres humanos devem ter-se aproveitado da proximidade de lobos (*Canis lupus*) interessados em restos de comida e selecionado os mais adequados para ajudá-los na caça, no pastoreio e na guarda. Essa seleção artificial criou uma nova espécie, caracterizada por indivíduos muito diferentes entre si, conforme seu uso pelos humanos.

Reprodução/www.sxc.hu

Como consequência da descoberta da agricultura e da criação de animais, esses grupos, em geral, se fixaram em áreas férteis nas margens de grandes rios. Várias sequências de boas colheitas, e consequentemente de boa alimentação, durante longos períodos, levaram ao aumento da população, o que, por sua vez, demandou as mudanças na organização social do grupo.

No Neolítico, os homens aprimoraram o arco e a flecha e utilizaram largamente o fogo para cozinhar, espantar animais, iluminar as moradias e se aquecer. Tornaram mais eficientes e sofisticados os instrumentos – de pedra polida – e passaram a utilizar madeiras, tanto para a construção de moradias e canoas como para a fabricação de instrumentos de defesa.

Em diversas regiões do continente africano, foram encontrados inúmeros vestígios desse período, como instrumentos de pedra lascada/polida, machados, serras, lanças, arcos e flechas, arpões, anzóis, pictografias, vasilhames de barro, redes, etc. Tudo indica que a passagem das atividades de caça e coleta para as de produção de alimentos tenha acontecido bem cedo na região ao norte da linha do equador, provavelmente por volta de 8000 a.C., diferentemente do sul do Saara, onde a agricultura só se difundiu no início da Era Cristã.

Grandes mudanças climáticas ocorridas em todo o continente africano nos últimos milênios antes da Era Cristã também influenciaram sobremaneira o quadro histórico geral, em especial nas áreas que hoje denominamos deserto do Saara. Tomando esse deserto, que é o maior do mundo, como modelo, comumente são apontadas duas grandes sub-regiões do continente africano: a África setentrional e a África subsaariana.

Por volta de 6000 a.C., mais notadamente entre 2500 e 500 a.C., o clima começou a ter um progressivo ressecamento. Em consequência, enormes migrações foram se deslocando para o Norte, Sudoeste e Leste, abandonando a região [...].

Significativa parcela da população mais clara emigrou para o norte do deserto, dando origem à população mediterrânea, cuja língua (o berbere) estaria estruturada já por volta de 2000 a.C. Dela derivam os líbios, que ameaçaram o Egito faraônico; os habitantes do atual Marrocos; os ancestrais dos tuaregues do deserto, etc.

A maioria da população negra, por sua vez, emigrou para o Sudoeste. Até hoje, na África Ocidental, grande número de povos (ussá, ioruba, ashanti) afirma descender de emigrantes vindos do nordeste do seu hábitat atual. As pinturas pré-históricas do maciço de Tassili (Argélia) representam máscaras quase idênticas às dos senufô da atual Costa do Marfim, assim como cerimônias ainda existentes entre os povos fulani que resistiram ao islã.

RODRIGUES, João Carlos. *Pequena história da África Negra*. São Paulo: Globo, 1990. p. 18-19.

Henri Lhote/Arquivo da editora

▲ Pintura rupestre de cerca de 5500, em Tassili de Ajer, no Saara Central, centro-oeste da Argélia. Na época do Neolítico, a região era de clima mediterrâneo e terras férteis, rica em fauna e flora.

Ao sul do Saara prevalecem ainda hoje os descendentes dos primeiros agricultores, falantes de línguas ligadas ao **banto**, denominação que designa uma origem linguística comum, possivelmente oriunda de um grupo de ancestrais africanos constituído nos últimos séculos antes de Cristo. Acredita-se que a origem do grupo banto esteja na região ao norte do rio Congo, nas atuais áreas de Camarões e da Nigéria. Por muitos séculos, esse povo, que vivia da caça, da pesca, da domesticação de animais, da agricultura de coivara e em permanente nomadismo, espalhou-se por áreas extensas da África subsaariana.

Ao final do Neolítico, em algumas regiões do planeta, tornara-se generalizado o uso dos metais, com técnicas de fundição de cobre, ferro e bronze. Utensílios e armas foram aperfeiçoados, e essa época ficou conhecida como **Idade dos Metais**. Apesar da impossibilidade de estabelecer uma cronologia exata desses avanços, supõe-se que o bronze tenha sido utilizado em diversas áreas do Oriente já por volta de 4000 a.C., alcançando a Europa e o mundo mediterrâneo cerca de 2 mil anos depois.

Como vimos, o desenvolvimento técnico aplicado na agricultura possibilitou maior produção e um consequente aumento populacional. Alguns grupos familiares passaram a exercer domínio sobre outros grupos, gerando sociedades ampliadas. A necessidade de garantir a defesa e a produção em áreas relativamente extensas, habitadas por várias aldeias ou grupos familiares (as tribos), levou ao início da organização de Estados.

CONTEÚDO DIGITAL

As figuras humanas (principalmente femininas) e de animais são temáticas bastante comuns nas esculturas das primeiras populações. A Vênus de Willendorf, que você vê ao lado, tem entre 22 e 24 mil anos. Ela foi encontrada na Áustria e é feita de pedra calcária, trabalhada com ferramentas de pedra pontiaguda. ▶

Barbara Gindl/Epa/Corbis/Latinstock

As grandes transformações ocorridas ao longo do Período Neolítico mudaram radicalmente as formas de convivência humana em algumas regiões do mundo. A posse coletiva, que até então prevalecia nas comunidades, passou a coexistir com situações de posse privada: os instrumentos e o fruto do trabalho, antes pertencentes a toda a comunidade, agora se tornavam exclusivos de cada indivíduo, de famílias ou de grupos de famílias. Surgiram, nesse período, as primeiras organizações sociais, com a criação do Estado e o desenvolvimento da escrita – primeiramente, ao que parece, no Oriente Próximo, no Egito e na Mesopotâmia.

Oriente Próximo: nome que, antes da Segunda Guerra Mundial, era dado às terras mais próximas da Europa, estendendo-se do Mediterrâneo ao golfo Pérsico (veja o mapa da página 71).

ESTADO

O conceito de Estado é muito importante em História. Significa a autoridade própria que organiza uma sociedade, que define regras para a convivência do conjunto das pessoas submetidas a essa autoridade e que faz que as regras sejam cumpridas, valendo-se de um conjunto de instituições.

PARA RECORDAR: Períodos pré-históricos

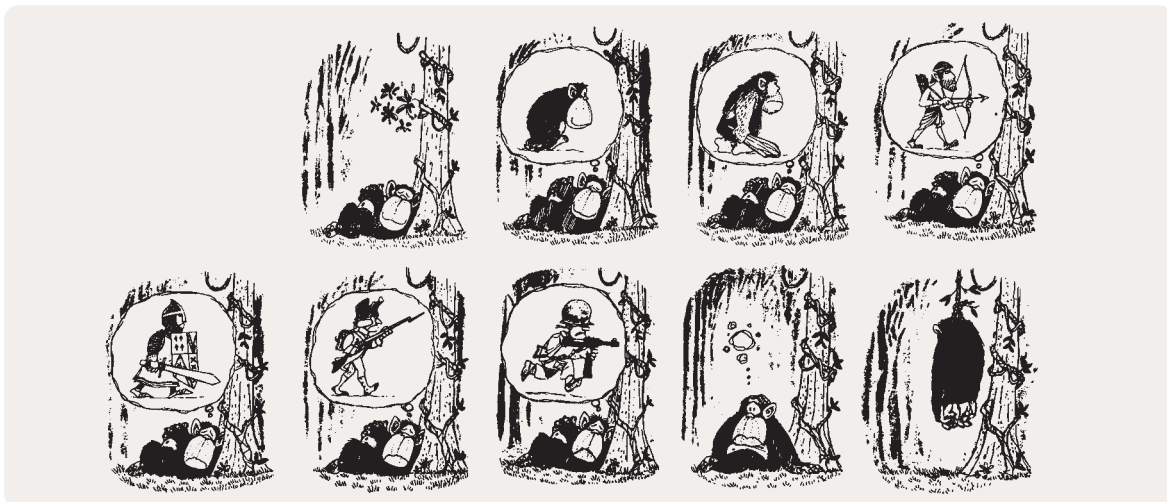
ATIVIDADE

- Tomando por base o esquema acima, elabore um texto diferenciando a vida dos grupos humanos nos períodos Paleolítico e Neolítico.

Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Análise de imagem

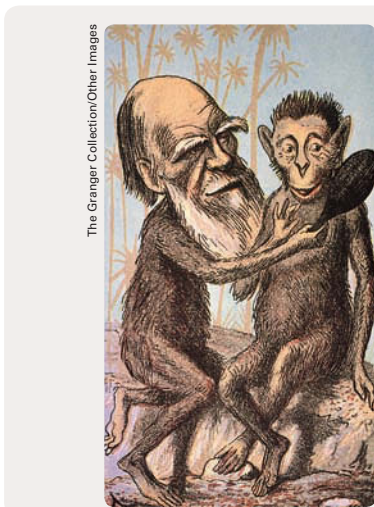
Tendo em mente as informações estudadas neste primeiro capítulo, observe a charge e depois responda às questões abaixo no caderno.

© 1982 Joaquín Salvador Lavado (Quino)/Acervo do cartunista

a) Na charge, a evolução humana é associada ao desenvolvimento de que tecnologia?

b) Qual é a crítica que a charge faz à ideia de progresso?

2 Análise de texto e imagem

Leia o texto abaixo, escrito pelo psicanalista Sigmund Freud por volta de 1920. Em seguida, observe com atenção a caricatura de Charles Darwin, publicada no periódico inglês *Fun*, em 1870.

The Granger Collection/Other Images

No decurso do tempo, a humanidade teve de aguentar, das mãos da ciência, duas grandes ofensas a seu ingênuo amor-próprio. A primeira foi quando percebeu que a Terra não era o centro do universo, mas apenas um pontinho num sistema de magnitude dificilmente compreensível. A segunda quando a pesquisa biológica lhe roubou o privilégio de ter sido criada especialmente, e relegou o homem a descendente do mundo animal.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997. v. XXI. (Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud).

Com base no texto, na sua leitura do capítulo e na observação da caricatura, responda:

a) O psicanalista Sigmund Freud está fazendo referência a qual pesquisa biológica?

b) Por que essa pesquisa teria ferido o amor-próprio da humanidade?

c) Na caricatura acima, Darwin é representado como um macaco ou como um híbrido de macaco e ser humano?

d) A imagem reflete corretamente as ideias de Darwin acerca da evolução humana? Explique sua resposta.

3 Leitura de texto e reflexão

Depois de ler com atenção o texto a seguir, reúna-se com mais quatro colegas, discutam as questões que o acompanham e respondam ao que se pede.

> [...] *aqueles dentre nós que pensam que somos humanos sentem total confiança em nossa identidade humana e em nossa capacidade de reconhecê-la em outros; mal paramos para nos congratular pela amplidão de nossas visões, sentindo a humanidade comum em espécimes de nossa espécie, apesar das diferenças de cor e cultura. Mas nosso conceito atual é um artifício recente: a maioria das pessoas na maioria das sociedades durante a maior parte da história teria sentido dificuldade de compreender a palavra "humano" ou encontrar um equivalente para o termo em sua própria linguagem, exceto como um modo de designar os membros do próprio grupo. Para essas pessoas, os* outsiders *pertenciam a alguma outra classe, alheia, junto com os animais ou os demônios. Os limites atuais do nosso conceito de humanidade não são óbvios e não são universais. Foram estabelecidos como produto de uma árdua e prolongada batalha no mundo ocidental para descobrir um modo de compreender a humanidade que abrangesse comunidades antes excluídas pelo racismo e pelo etnocentrismo, sem deixar de insistir numa distinção clara entre seres humanos e não humanos.*
>
> FERNÁNDEZ-ARMESTRO, Felipe. *Então você pensa que é humano?* Uma breve história da humanidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 14.

a) De acordo com o autor do texto, o conceito de humanidade acompanhou a espécie humana desde o início da História? Expliquem sua resposta.

b) No mundo ocidental, que obstáculos impediram, por muito tempo, o desenvolvimento do conceito de humanidade?

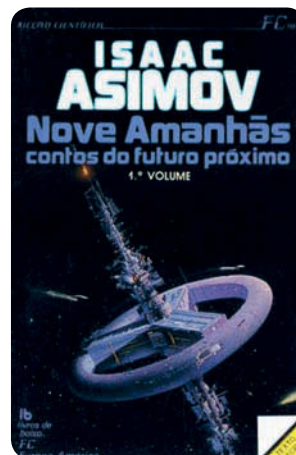
c) Tomando como base as informações oferecidas neste capítulo, vocês diriam que as descobertas científicas favoreceram ou dificultaram a constituição do conceito de humanidade?

d) Que características podem ser apontadas como definidoras dos seres humanos e os diferenciam dos outros animais?

4 Leitura e pesquisa

O trecho que você vai ler a seguir foi extraído do conto *O garotinho feio*, escrito pelo russo Isaac Asimov. Nessa história de ficção, uma grande empresa de tecnologia consegue capturar do passado um menino *Neanderthal*, que recebe o nome de Timmie. Durante anos, a criança vive confinada num ambiente isolado, sob os cuidados da enfermeira Fellowes, que desenvolve por ele um afeto crescente. O clímax da história e seu desfecho surpreendente desenrolam-se a partir do momento em que o dr. Hoskins, o presidente da empresa, decide devolver o pequeno Timmie ao seu tempo de origem, desconsiderando o fato de ele ter se transformado no contato com os homens modernos. No trecho abaixo, Timmie, então com cerca de 7 anos, se desentende com o filho de Hoskins, com quem era incentivado a brincar, enquanto estavam sob os cuidados de uma enfermeira substituta.

Reprodução/Arquivo da editora

Capa do livro *Nove amanhãs*, de Isaac Asimov.

> *Mandy Terris estava debulhada em lágrimas.*
>
> *— Não posso saber como foi que aconteceu... Eu só fui até a ponta do corredor para dar uma espiada numa pequena tela que colocaram ali. Não levei mais do que um minuto. E então, antes que pudesse fazer qualquer coisa... — Suas explicações tinham, entretanto, um tom acusador — Foi a senhora que disse que eles não dariam trabalho, que seria melhor deixá-los em paz...*

A Srta. Fellowes, trêmula, descontrolada e em desalinho, olhava para ela sem ouvir.

— Onde está Timmie?

Uma enfermeira esfregava com desinfetante o braço de Jerry, que uivava, enquanto outra preparava uma injeção antitetânica. As roupas de Jerry tinham manchas de sangue.

— Ele me mordeu! — gritava Jerry, cheio de ódio. — Ele me mordeu!

Mas a Srta. Fellowes nem sequer ouvia.

— O que foi que fizeram com Timmie?

— Eu o tranquei no banheiro — disse Mandy. — Simplesmente atirei o monstrinho lá dentro e tranquei a porta.

A Srta. Fellowes correu em direção aos aposentos. Lutou com o trinco da porta do banheiro. Pareceu-lhe que se passava uma eternidade até que conseguisse finalmente abri-la, deparando com o garotinho feio encolhido num canto.

— Não me chicoteie, Srta. Fellowes — suplicou ele, baixinho. Seus olhos estavam vermelhos e os lábios trêmulos. — Eu não fiz por querer.

— Timmie... Timmie, quem foi que falou em chicoteá-lo? — Ela pegou-o, apertando-o fortemente em seus braços.

O menino tremia.

— Ela disse que eu seria chicoteado com uma corda comprida. Disse que a senhora iria bater muito, muito em mim.

— Ninguém vai lhe bater. E ela foi muito má em dizer uma coisa dessas. Mas, diga-me, o que foi que aconteceu?

— Ele me chamou de menino-macaco. Disse que eu não era menino de verdade. Disse que eu era um animal. — Timmie prorrompeu em prantos. — Ele disse ainda que não ia mais brincar com macaco. Eu disse que não era macaco coisa nenhuma. Mas aí ele disse que eu bem que tinha uma cara esquisita. E disse que eu era horrivelmente feio. E continuou falando, dizendo coisas. E aí eu o mordi.

ASIMOV, Isaac. *Nove amanhãs*.
Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971. p. 227-228.

a) Quem é o personagem principal do conto de Asimov? Quais são suas principais características?

b) Em livros, revistas de divulgação científica e *sites* da internet, faça uma pesquisa sobre o *Homo neanderthalensis*. De acordo com as pesquisas dos paleoantropólogos, que características tinham os indivíduos dessa espécie?

c) Com base no texto que você leu e nos dados que levantou na pesquisa, você diria que o comportamento de Timmie, personagem criada por Isaac Asimov, é coerente com as características presumidas dos neandertalenses? Justifique sua resposta.

d) Durante muito tempo, as espécies *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens* coexistiram e conviveram, até o desaparecimento completo dos neandertalenses há cerca de 30 mil anos. Para uma parte da comunidade científica, sua extinção foi causada pelos homens modernos; para outra, deveu-se a fatores de adaptação às mudanças ambientais. Há ainda cientistas que defendem que ocorreu uma miscigenação entre as duas espécies.

- Pesquise sobre esse assunto em *sites*, livros e revistas de divulgação científica e aponte qual dessas hipóteses lhe parece mais convincente.
- Reúna os dados e os argumentos que sustentam a hipótese escolhida.

CAPÍTULO 2

A ocupação do continente em que vivemos

Palê Zuppani/Pulsar Imagens

▲ Arte rupestre localizada na Toca do Baixão do Perna Quatro, em São Raimundo Nonato, no Piauí. Foto de 2010.

PARA PENSAR HISTORICAMENTE

Ocupação e cultura

Quando e como o território americano foi ocupado? Que sociedades se desenvolveram nas terras do continente em que vivemos?

Neste capítulo você vai percorrer parte dos movimentos migratórios das populações que se fixaram nas Américas e acompanhar algumas características culturais dos povos que aqui se desenvolveram.

A diversidade de hábitos, atividades, organizações sociais, costumes, artefatos materiais e paisagens geográficas é uma marca dessas sociedades. Observe a importância dos estudos arqueológicos e das ciências auxiliares ao possibilitarem a datação, o mapeamento genético e a recuperação da vida cotidiana desses primeiros agrupamentos humanos em nosso continente.

Rogério Reis/Pulsar Imagens

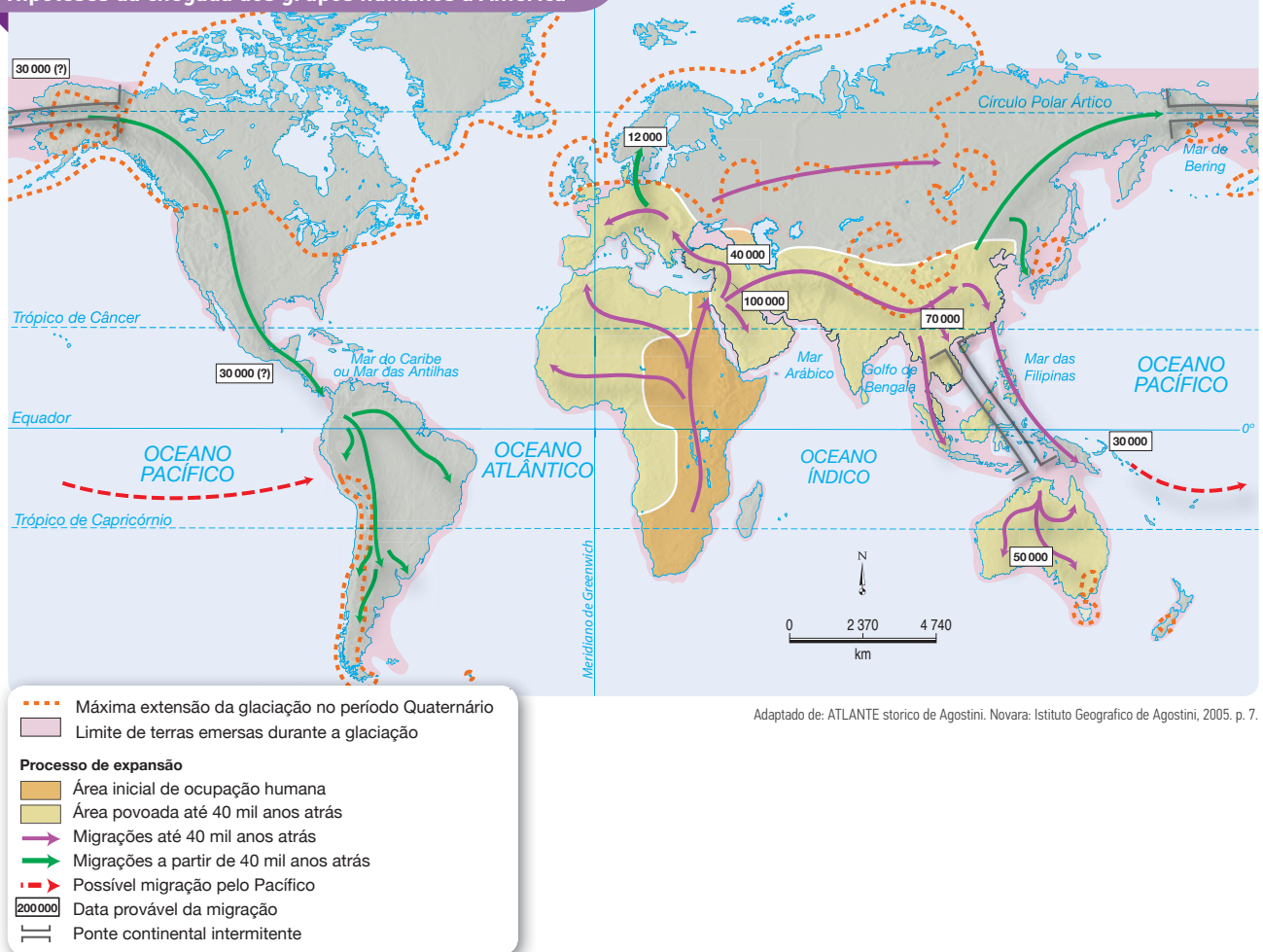
Pintura rupestre no sítio arqueológico Pedra Pintada, em Minas Gerais. Foto de 2009. ▶

DESCOBRINDO CAMINHOS

Foi provavelmente por causa das glaciações que grupos humanos paleolíticos chegaram ao continente que chamamos atualmente de América, abandonando suas regiões de origem, há dezenas de milhares de anos. Não há consenso entre os estudiosos sobre a data aproximada da chegada humana ao continente americano. As divergências não são pequenas; para alguns ela ocorreu há cerca de 20 mil anos; para outros, em torno de 50 mil ou perto de 100 mil anos. E a polêmica envolve as possíveis rotas de chegada dos primeiros grupos humanos.

A diversidade de características biológicas e linguísticas entre os nativos da América reforça as hipóteses de que o povoamento inicial do continente americano tenha se dado a partir de, pelo menos, dois caminhos migratórios de caçadores-coletores: do norte, pelo estreito de Bering, teriam vindo grupos asiáticos (a rota mais provável); e do sul, pelo oceano Pacífico, teriam chegado habitantes da Austrália e das ilhas polinésias (rota menos aceita no meio científico). Observe o mapa.

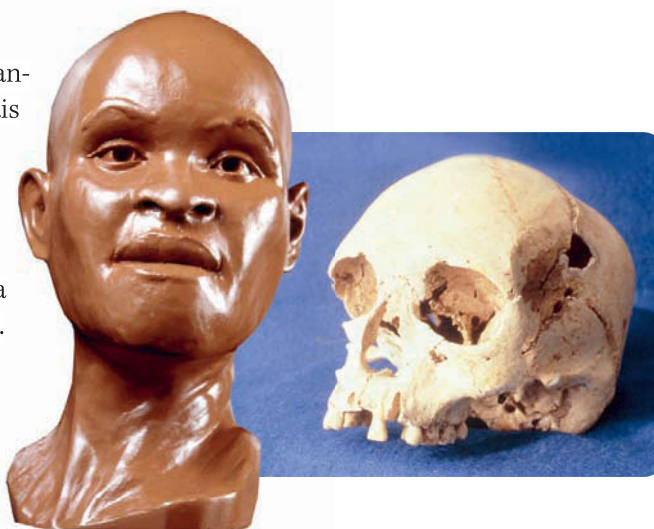
Hipóteses da chegada dos grupos humanos à América

Adaptado de: ATLANTE storico de Agostini. Novara: Istituto Geografico de Agostini, 2005. p. 7.

Considerando a hipótese de que a ocupação humana da América do Norte se iniciou há pelo menos 20 mil anos, ela teria se estendido para o sul da América, em direção à Patagônia, antes de 10 mil anos atrás.

Os estudiosos consideram que os primeiros grupos humanos teriam percorrido pelo menos três caminhos para chegar à região que viria a ser o território brasileiro. Esses grupos teriam saído do litoral das atuais Colômbia e Venezuela e chegado à Amazônia; ou atravessado os Andes (em latitudes mais baixas); ou então entrado pelo litoral, seja vindo da Patagônia pelo oceano Pacífico em direção ao norte, seja partindo do Caribe e entrando pelo litoral nordestino em direção ao Atlântico Sul.

Verifica-se, etnicamente, a existência de dois grandes grupos. O que chegou primeiro se assemelha mais aos negros africanos e aos aborígines da Oceania. A esse grupo pertence o esqueleto feminino que, reconstituído com técnicas especiais, foi batizado de **Luzia**. O outro grande grupo, posterior, se parece mais com os asiáticos, e está na base da composição étnica da maior parte dos grupos indígenas atuais das Américas.

Divulgação/Arquivo da editora

Face reconstituída de Luzia, com base nos vestígios ósseos do crânio com cerca de 11 mil anos encontrados pela missão arqueológica desenvolvida por franceses e brasileiros na década de 1970.

EXTRAINDO INFORMAÇÕES DO CHÃO

A arqueologia é a ciência que fornece as principais informações sobre os hominídeos que antecederam o *Homo sapiens* e sobre os grupos humanos já desaparecidos, tivessem eles ou não conhecimento da escrita. Essa ciência procura vestígios materiais da ação humana, que podem ser desde lascas de madeira queimada, ossos humanos ou peças de cerâmica até grandes construções. Os arqueólogos estudam os objetos encontrados, na tentativa de obter informações sobre quem e como os criou e usou; para isso, contam com vários métodos de análise, como a estratigrafia, a datação pelo carbono 14 e a análise de DNA.

Estratigrafia – Estudo da sequência das camadas de terra, que vão se sobrepondo com o passar do tempo. De acordo com o local, a posição e a profundidade em que cada objeto ou resto humano foi encontrado, o estudo da estratigrafia calcula há aproximadamente quanto tempo aqueles vestígios estão ali e de que modo estão relacionados a outros achados na mesma camada ou em outras.

Decaimento do carbono 14 – Cálculo da idade de um fóssil (de vegetal ou animal), medindo sua quantidade de carbono 14. No processo de fotossíntese ou no metabolismo, os vegetais e os animais captam da atmosfera certa quantidade do isótopo carbono 14, que passa a fazer parte de seus tecidos. Quando o ser morre, esse elemento captado vai se dissipando. Comparando-se a quantidade de carbono 14 de um fóssil com a quantidade que um ser vivo teria, é possível calcular sua idade com relativa precisão.

Análise de DNA – Recuperação e análise do código genético de fósseis. A recuperação e o estudo do DNA de ossos e de outros tecidos que se decompõem mais lentamente abriram novas possibilidades de investigação para a Arqueologia. Com técnicas recentemente descobertas, copiam-se fragmentos de DNA de restos mortais bastante antigos graças à recuperação do DNA de ossos e dentes bem conservados. Com isso, pode-se entender a evolução do *Homo sapiens*, rastrear a trajetória das migrações mais antigas e investigar a origem de plantas e animais domésticos.

Imaginechina/Corbis/Latinstock

Arqueólogo escava túmulo antigo do período da dinastia Han na cidade de Cantão, na China. Foto de 2010.

QUESTÕES INTERDISCIPLINARES

1. O achado do fóssil humano conhecido como Luzia é de vital importância para os estudos acerca da origem do ser humano americano, pois é considerado, até o momento, o fóssil humano mais antigo das Américas. Levando em consideração os métodos citados, quais informações podem ser obtidas através do estudo do crânio de Luzia?
2. Como os métodos de decaimento do carbono 14 e análise de DNA permitem o estudo de características específicas sobre o achado de fósseis?

DIVERSIDADE DE CULTURAS

Quaisquer que tenham sido as rotas, os dados sobre esses primeiros povoadores são, em geral, agrupados de acordo com a ocupação de regiões geográficas distintas. Pesquisas arqueológicas têm demonstrado que a América contou com civilizações que desenvolveram técnicas de agricultura, metalurgia e engenharia, além de sistemas de escrita, arte, organização social e política. Entre as sociedades americanas com o maior número de artefatos descobertos e preservados estão as da Mesoamérica, que se desenvolveram a partir de 1200 a.C., e as da região andina central, após 300 a.C.

Mesoamérica: região do continente americano que compreende, aproximadamente, o sul do México e os territórios da Guatemala, de El Salvador, de Belize e parte da Nicarágua, de Honduras e da Costa Rica.

região andina central: refere-se à região da cordilheira dos Andes. As civilizações andinas habitaram principalmente a região próxima da linha do equador, atravessando os atuais territórios do Peru, da Bolívia e do Chile.

OS POVOS PRÉ-COLOMBIANOS

O Período Pré-Colombiano nas Américas refere-se ao período antes do encontro das populações nativas com os europeus. Entre as civilizações que mais se destacaram estão as desenvolvidas pelos povos incas, astecas e maias. O auge da civilização inca ocorreu no século XVI, com a formação do maior império já existente nas Américas e o domínio de cerca de 10 milhões de pessoas. De acordo com as teorias mais recentes, seus ancestrais eram caçadores que fizeram a travessia da Ásia para o Alasca, ocuparam a região andina central e tornaram-se agricultores sedentários, com a domesticação de animais e o domínio agrícola. A rica cultura inca é revelada em vários aspectos: arquitetura, politeísmo, metalurgia, arte cerâmica, organização política e social, tradições agrícola e alimentar, como o plantio e o consumo da batata, do milho e de cereais nativos (por exemplo, a quinoa).

Os maias surgiram por volta de 700 a.C., entre a América do Norte e a América Central, e alcançaram seu apogeu econômico e cultural entre os séculos III e X da nossa Era. Por volta de 300 d.C. ocupavam as regiões dos atuais territórios do México, de Honduras e da Guatemala. Os astecas viveram inicialmente no noroeste do atual território mexicano e por volta do século XIV ocuparam o planalto central do México. Dedicaram-se às práticas da guerra e ao desenvolvimento de técnicas próprias ao cultivo do milho.

Gianni Dagli Orti/The Art Archive/Other Images/Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México, México.

▲ Xilonen, deusa asteca do milho, c. 1500.

Deus inca da agricultura, decorado com milho e abóbora, século XVI. ▶

Coleção particular/The Bridgeman Art Library/Keystone

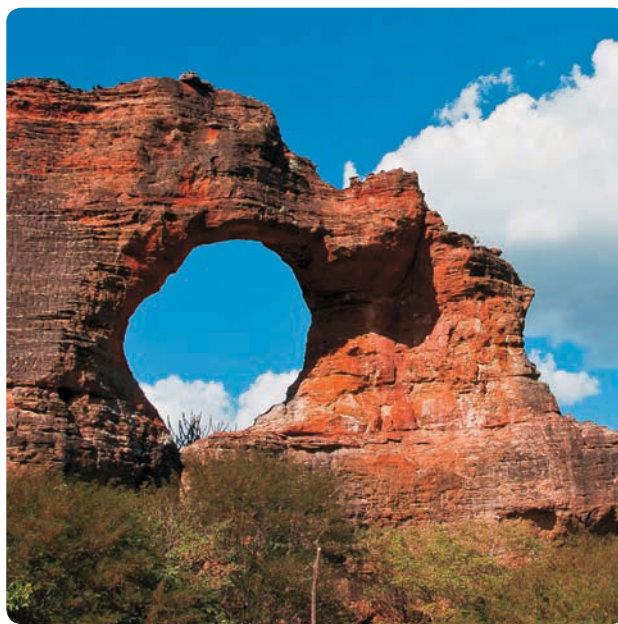
O milho era considerado um alimento sagrado e foi a principal fonte de subsistência para os povos pré-colombianos, sendo também utilizado em trocas comerciais.

Antes da chegada dos europeus, a América do Norte também era ocupada por centenas de grupos nativos, falantes de mais de trezentas línguas diferentes. Entre os mais lembrados que povoaram o território desde o Atlântico até o Pacífico, estavam os cherokees, os iroqueses, os comanches e os apaches. Vários nomes de regiões norte-americanas foram herdados de alguns grupos, a exemplo de Iowa, Dakota, Illinois, Missouri, Massachusetts, entre outros. Como em outras regiões do continente, a chegada do europeu trouxe confrontos, dominação e novas doenças, por exemplo o sarampo e a gripe, causando epidemias com milhares de vítimas. Em razão de séculos de colonização e expansão dos brancos de origem europeia, houve uma progressiva diminuição da população de origem nativa na América do Norte, e só recentemente ocorreu uma reversão dessa situação, voltando essa população nativa a crescer.

Roger-Viollet/Agência France-Presse

▲ Nativo norte-americano em fotografia de Edward S. Curtis, de 1923. Embora os registros de Curtis sejam considerados importantes por terem preservado visualmente costumes, hábitos, vestimentas, entre outros aspectos culturais dos nativos norte-americanos de fins do século XIX e início do XX, críticos apontam que algumas de suas imagens trazem o predomínio de indígenas aculturados e não revelam a amplitude da diversidade cultural e do ambiente natural desses povos.

Os primeiros agrupamentos humanos das Américas tinham como base de subsistência a caça, a pesca, a coleta de frutos e raízes e, em alguns casos, atividades agrícolas. Os registros mais antigos dessas sociedades na região do atual Brasil podem ser encontrados nos sítios arqueológicos do Boqueirão da Pedra Furada, no Piauí, na Toca da Esperança, na Bahia, e em Lagoa Santa, em Minas Gerais.

Palê Zuppani/Pulsar Imagens

▲ Vista do sítio arqueológico do Boqueirão da Pedra Furada, no Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, no Piauí. Foto de 2010.

As pinturas rupestres encontradas no atual Piauí, no município de São Raimundo Nonato, foram datadas por alguns especialistas em mais de 12 mil anos, enquanto as pedras lascadas e os restos de fogueiras, supostamente deixados por grupos humanos, foram estimados em mais de 50 mil anos. Essas datações foram contestadas por outros estudiosos, por considerarem que esses vestígios poderiam ser resultado de raios (como as madeiras queimadas), quedas de blocos de rocha e outros fatores naturais. Esses estudiosos estimaram datas bem inferiores, abaixo de 30 mil anos.

Os artefatos de caça, as pinturas rupestres e os restos de fósseis registrados para os primeiros grupos humanos habitantes do atual território brasileiro indicam a caça de grandes animais e a existência de uma vida grupal em cavernas. Porém, são poucas as informações de que dispomos sobre como esses grupos estavam organizados internamente. Considerando os registros rupestres, sabemos que davam grande importância aos animais das regiões em que viviam, pois em geral estes são representados de maneira

mais detalhada e em tamanho maior do que os seres humanos. Contudo é possível que isso estivesse mais ligado às crenças e ao universo mágico desses povos do que à necessidade de se alimentar.

Homens, mulheres e figuras sem identificação social são pintados sozinhos, em pequenos grupos ou em bandos numerosos. Nesses últimos casos, aparecem envolvidos em diversas atividades coletivas, como caçadas, danças e lutas, o que indica que os membros das primeiras sociedades que viveram por aqui estavam ligados por fortes laços culturais.

Palê Zuppani/Pulsar Imagens

▲ Embora a identidade sexual das figuras humanas apareça em muitas pinturas rupestres encontradas em São Raimundo Nonato, no Piauí, são numerosas também as cenas em que as personagens representadas não aparecem caracterizadas em relação ao seu sexo, o que talvez indique que esse não era um critério importante para a distribuição dos papéis sociais. Foto de 2010.

Além disso, pelo que sugerem as pinturas rupestres, essas sociedades não definiam rigidamente papéis femininos e masculinos. Embora existam desenhos de homens e mulheres, diferenciados pela representação de seus órgãos sexuais, muitas figuras não apresentam essa identificação, ou seja, foram representadas sem que o artista tivesse a preocupação de distinguir os sexos. Por isso, parte dos estudiosos considera que essas sociedades não eram patriarcais e que mulheres e homens compartilhavam de relativa igualdade. Essa hipótese é reforçada pela existência de esqueletos femininos enterrados juntamente com pontas de flechas.

Os grupos de caçadores-coletores estiveram presentes em quase todo o território e guardavam muitas diferenças culturais entre si. Ao sul, nos atuais territórios do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, foi definida uma tradição denominada arqueologicamente **Humaitá**. Fazem parte dessa tradição grupos de caçadores-coletores dedicados à pesca, à caça e à coleta de raízes, moluscos e frutos silvestres, além da fabricação de objetos de pedra lascada e polida. Os registros mais antigos encontrados em Santa Catarina são vestígios de fogueiras datados de mais de 8 500 anos.

A descoberta de fragmentos de cerâmica no vale do rio Canoas, em Santa Catarina, indica resíduos de milho com datação entre cerca de 340 anos até 4 mil anos atrás. O que essa descoberta significa? Trata-se de uma evidência do cultivo de milho, do sedentarismo e de organizações sociais diferentes do nomadismo dos caçadores-coletores. Esses povos seriam agricultores há mais de 4 mil anos.

Para a região Sul também são classificadas as tradições **Umbu** (cerca de 6 700 anos, caçadores-coletores, dedicados à fabricação de instrumentos de caça) e **Itararé** (cerca de 1 500 anos, agricultores, construíam casas subterrâneas).

Já os vestígios da tradição sulista denominada **Taquara** foram localizados no planalto Meridional, e compreendem principalmente cerâmicas datadas de 5 mil a 300 anos. Também foram encontrados vestígios de povos pescadores e coletores (sambaquianos), os sambaquis, com datação de cerca de 5 mil anos. Alguns sambaquis atingem 10 metros de altura. Por meio da análise das camadas de matéria orgânica e inorgânica, é possível estudar os dados da vida material e cotidiana, como a base alimentar dessas populações.

tradição: termo usado pela Arqueologia para indicar um conjunto de práticas e técnicas de povos antigos que tenham características comuns, que persistem ao longo do tempo e são registradas em determinada região ou contexto geográfico, como características da produção de cerâmica, etc. No Brasil, por exemplo, existem várias tradições, cada uma recebendo um nome diferente.

planalto Meridional: banhado pelos rios Uruguai e Paraná, recobre a maior parte do território da região Sul do Brasil.

sambaquis: do tupi *tamba*, que significa 'marisco', e *ki*, 'amontoamento'. Montes de conchas, esqueletos de peixes, pontas de flechas, machados, cerâmicas e materiais orgânicos que passaram por um processo de fossilização química em decorrência das chuvas e da ação do tempo. Localizam-se principalmente no litoral do sul do país.

XOKLENG

No início da nossa Era, os caçadores e coletores que até então tinham habitado o planalto do Brasil Meridional foram substituídos por populações de agricultores cuja economia repousava sobre o cultivo do milho e a exploração dos pinheirais típicos dos planaltos do sul do país. Além de instalar suas aldeias a céu aberto, esses novos grupos indígenas abriam grandes poços de até mais de 10 metros de diâmetro no solo, para serem usados como residências – provavelmente sazonais – ou armazenar os pinhões. Esse fruto, extremamente abundante na região, podia ser guardado durante meses e sabemos que, no século XIX, os pinhões participavam da base alimentar das populações Xokleng. A essas "casas subterrâneas" (de fato, apenas semienterradas) estão associadas várias estruturas cerimoniais, como aterros e muros circulares de terra, além de cemitérios em pequenos abrigos situados nas imediações das cachoeiras. Galerias artificiais teriam servido de refúgio durante as investidas dos inimigos Tupi-Guarani, que ocupavam as regiões mais baixas.

JORGE, Marcos; RIBEIRO, Loredana; PROUS, André. *Brasil rupestre*: arte pré-histórica brasileira. Curitiba: Zencrane Livros, 2007. p. 152.

Xokleng: povo indígena do oeste de Santa Catarina. Arqueólogos da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) encontraram vasos de cerâmica de 2860 a.C. Segunda descoberta mais antiga do Brasil (a primeira é de objetos amazônicos de 4000 a.C.). Atualmente não existem mais de mil representantes.

Reprodução/Arquivo Histórico José Ferreira da Silva/Fundação Blumenau, SC.

▲ A dizimação desse povo ocorreu pelos ataques dos chamados bugreiros e também por causa de doenças respiratórias pós-contato com os colonos. Na foto, mulheres e crianças do povo Xokleng, em Santa Catarina, 1906.

À direita, a ilustração procura reproduzir como teria sido a construção subterrânea feita pelos povos da tradição Itararé. As moradias tinham entre 2 metros e 22 metros e eram ligadas por túneis. Construídas nas áreas mais altas, acredita-se que serviam para proteger do frio e de ataques e armazenar alimentos. ▶

Kazuhiko Yoshikawa/Arquivo da editora

Adaptado de: *Ciência Hoje*. São Paulo: SBPC, abr. 2002. v. 31. n. 181. p. 28.

Há cerca de novecentos anos, registram-se os vestígios dos povos tupis-guaranis, migrados da Amazônia e que se fixaram no litoral e vales dos rios do planalto Meridional. Na região amazônica, os habitantes desenvolveram a confecção de objetos feitos de pedra e, posteriormente, de cerâmica desde pelo menos 5 mil anos. A cerâmica produzida na área da atual cidade de Santarém foi classificada como **cultura santarém**. Por volta do ano 1000, sobressaiu a **cultura marajoara**, como apontam os vestígios da cerâmica policrômica (muitas cores) que produziram. Há cerca de setecentos anos, existiriam na ilha de Marajó (Pará) cerca de 100 mil habitantes.

A **tradição Aratu/Sapucaí**, examinada em diferentes localidades – de São Paulo a Mato Grosso e Goiás e do litoral da Bahia ao Rio Grande do Norte –, tem registros que datam de antes do século VIII. Nessa tradição, destacam-se principalmente as cerâmicas denominadas utilitárias, como aquelas utilizadas para preparo e consumo de alimentos. A **tradição guarita** foi desenvolvida por grupos humanos da região do baixo rio Negro, no Amazonas, a partir do ano 1000, destacando-se por seus objetos cerâmicos cerimoniais, ou seja, utilizados em cerimônias e ritos como os de sepultamento.

Ainda envolvendo a área que hoje corresponde ao atual estado do Acre, estão sendo estudados aproximadamente duzentos sítios arqueológicos e, estima-se, com uma população de cerca de 60 mil pessoas, vivendo no interior da selva amazônica desde antes do ano 1000.

CONTEÚDO DIGITAL

Reprodução/Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, PA.

▲ Prato em cerâmica da cultura marajoara.

Divulgação/Arquivo da editora

◄ Urna marajoara do tipo Joanes Pintado (restaurada). Ilha de Marajó, Pará.

Período provável das primeiras migrações para o nosso território, assim como a ocorrência dos registros de arte rupestre, dos sambaquis, da pesca e da coleta, do surgimento da cerâmica, de artistas ceramistas e artistas da pedra, dos primeiros indícios e generalização da agricultura, das grandes aldeias, das casas subterrâneas até a imigração do Velho Mundo. Conforme vimos ao longo deste capítulo, observe as diferenças entre as regiões brasileiras em relação ao período de cada ocorrência. ►

OCUPAÇÃO HUMANA NO ATUAL TERRITÓRIO BRASILEIRO

Considerando as datações como anos antes do presente (AP)

12 000 AP – Primeiros vestígios comprovados de ocupação humana em terras brasileiras

Luzia – fóssil humano mais antigo das Américas

População de Lagoa Santa

Armando Favaro/Agência Estado

Pintura rupestre no sítio arqueológico do Boqueirão da Pedra Furada, no Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, no Piauí. Foto de 2005.

8 000 AP – Primeiras manifestações da arte rupestre em terras brasileiras (Nordeste e Centro)

Sambaquis fluviais (Sul)

5 000 AP – Primeiros objetos de cerâmica (região amazônica)

4 000 AP – Sambaquis, pesca e coleta (litoral central e sul)

Wagner Souza e Silva/Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, SP.

Primeiras práticas agrícolas em terras brasileiras

2 000 AP – Implantação generalizada da agricultura

1 000 AP – Comunidades organizadas em grandes aldeias (Centro, Nordeste e Amazônia)

Construções habitacionais subterrâneas (Sul)

Ondas migratórias vindas do continente europeu

O quadro que os europeus encontraram ao chegar a essas terras era de expansão dos grupos tupis-guaranis, que conquistaram e dizimaram povos caçadores-coletores, como os povos dos sambaquis, e ocuparam a maior parte da costa litorânea da região que viria a ser o Brasil.

Depois de milênios de ocupação do continente americano, desenvolvendo as mais diversas organizações sociais e culturais (observe a linha do tempo na página anterior), deu-se o encontro entre as populações ameríndias e uma nova leva de conquistadores. A chegada dos europeus no século XV significou o início do processo de destruição das populações americanas, embora muitos elementos de suas culturas tenham sido incorporados às culturas miscigenadas que se formaram a partir do contato. Os conquistadores europeus também tomaram conhecimento da batata, originária da região Andina, e do milho, cultivado inicialmente na Mesoamérica, hoje uma das bases da alimentação mundial.

PARA RECORDAR: Povoamento do continente americano

HIPÓTESES SOBRE O POVOAMENTO DO CONTINENTE AMERICANO

Caminhos migratórios de caçadores-coletores:
- norte > estreito de Bering > grupos asiáticos
- sul > oceano Pacífico > habitantes da Austrália e das ilhas polinésias

CIVILIZAÇÕES

Desenvolvimento de técnicas agrícolas, metalúrgicas, sistemas de escrita, arte e organização social

- mesoamericanas
- andinas
- nativos norte-americanos
- nativos sul-americanos

EVIDÊNCIAS ARQUEOLÓGICAS DAS CULTURAS SUL-AMERICANAS

- pinturas rupestres
- sambaquis
- produção de cerâmicas
- restos de fogueira
- artefatos de caça, pesca e coleta
- cestos

ATIVIDADE

- Tomando por base as informações organizadas no esquema-resumo, responda às duas questões que aparecem na seção *Para pensar historicamente* e discorra sobre as principais semelhanças e diferenças no processo de ocupação das diferentes regiões do continente americano.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura e valorização do patrimônio histórico

Em um artigo escrito para o portal *Canal Ciência* em 2002, o arqueólogo e pesquisador carioca Marcos Pereira Magalhães escreveu:

> *As sociedades amazônicas pré-históricas, com muitos milhares de anos de sucesso em sua integração ecossocial na floresta, deixaram inúmeros vestígios materiais. Entretanto, a sociedade brasileira atual ainda não consegue valorizar suas soluções, e tal como desvaloriza os descendentes atuais daquelas sociedades – os indígenas –, despreza suas relíquias.*
>
> *Isso porque ainda vê esses descendentes e esses vestígios como parte de um passado morto, e não como integrantes da futura Civilização Brasileira, ora em gestação, que pode se valer da originalidade das soluções sociais e geopolíticas já testadas na floresta tropical. Daí o peso de uma visão que revaloriza o passado como ferramenta de construção do presente.*
>
> Nova teoria da pré-história amazônica valoriza culturas ancestrais. Disponível em: <www.canalciencia.ibict.br/pesquisa/0006-Teoria-da-pre-historia-valoriza-culturas-ancestrais-na-amazonia.html>. Acesso em: 20 set. 2012.

a) Para Marcos Pereira Magalhães, que contribuição a pesquisa arqueológica realizada na Amazônia poderia dar aos habitantes atuais da região?

b) Na opinião do estudioso, por que essas pesquisas são pouco valorizadas no país?

c) O artigo do qual foi extraído o excerto acima foi escrito no final de 2002. Faça uma pesquisa em jornais, revistas e na internet para saber se nos últimos anos ocorreu uma valorização maior do patrimônio arqueológico nacional. Discuta com seus colegas o resultado de suas pesquisas.

2 Leitura e reflexão

Daniel é um indígena do povo Mundukuru, formado em Filosofia e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Leia o texto a seguir, escrito por ele, e depois responda às questões.

> *Ao ser criado, cada povo precisa distanciar-se do mundo animal. Como conta o mito Dessana, as criaturas nascem com seus parceiros e com eles precisam construir um modo de sobreviver no mundo. Para isso precisam dominar a natureza. Num momento inicial, fizeram da própria natureza seus instrumentos e, com o passar do tempo, procuraram aperfeiçoá-los a fim de que seu domínio fosse total. Foi isso que fez com que o homem primitivo polisse a pedra transformando-a num machado; ou pegasse um osso e o transformasse numa ponta de flecha ou numa agulha; ou usasse fios de pelos animais e deles constituísse uma linha resistente para fabricar suas roupas.*
>
> **Dessana:** relativo ao povo indígena do alto rio Negro, no Amazonas, que fala a língua tukano.
>
> *Foi assim. Ele foi criando, transformando, armazenando, construindo casas mais bem-acabadas para se proteger do frio ou do ataque dos animais selvagens. Esse domínio humano da natureza gerou um conhecimento que foi sendo passado de pai para filho. O modo de fazer as coisas, as casas, os casamentos, etc. gerou a cultura. Cultura é, assim, uma construção, uma passagem, um novo* status *humano. Esse* status *evolui proporcionalmente ao domínio desses novos conhecimentos.*
>
> *Do ponto de vista da organização social também houve uma mudança. O homem primitivo percebeu que tinha de contar com a ajuda de outras pessoas para que seu trabalho rendesse mais. Para isso, ele se organizou em comunidades em que o fruto do trabalho era de todos e não apenas de alguns; a terra era de todos e não havia patrões e empregados; portanto, não havia exploração de uns sobre os outros.*
>
> MUNDUKURU, Daniel. *O banquete dos deuses:* conversa sobre a origem e a cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Global, 2009. p. 36-37.

a) Segundo Daniel Mundukuru, o que é cultura e qual a relação entre o domínio da natureza e os saberes e utensílios criados pelos grupos humanos?

b) Tomando como ponto de partida o texto acima, levante uma hipótese para explicar a diversidade cultural existente entre os povos que habitaram as Américas antes da chegada dos europeus.

c) Considerando o texto apresentado, que efeitos a imposição dos padrões europeus pode ter tido sobre as populações ameríndias?

3 Interpretação de uma letra de música

Leia com atenção a letra da canção a seguir. Depois, faça o que se pede.

CULTURA E CIVILIZAÇÃO

Gilberto Gil

a cultura
a civilização
elas que se danem
ou não
somente me interessam
contanto que me deixem meu licor de jenipapo
o papo
das noites de São João
somente me interessam
contanto que me deixem meu cabelo belo
meu cabelo belo
como a juba de um leão
contanto que me deixem
ficar na minha
contanto que me deixem
ficar com minha vida na mão
minha vida na mão
minha vida
a cultura
a civilização
elas que se danem
ou não
eu gosto mesmo
é de comer com coentro
eu gosto mesmo
é de ficar por dentro
como eu estive algum tempo
na barriga de Claudina
uma velha baiana
cem por cento

GIL, Gilberto. Cultura e civilização. In: *Gilberto Gil, 1969* (LP). Universal, 1969.

Palê Zuppani/Pulsar Imagens

▲ Apresentação da Quadrilha Arraiá da Boa Hora de Barras, em Teresina, Piauí. Foto de 2008.

a) Segundo sua leitura da letra da canção, qual é a oposição que existe entre a civilização e o mundo que o compositor valoriza?

b) Em sua opinião, as comemorações de São João, a fabricação do licor de jenipapo, a utilização do coentro no preparo da comida, entre outros hábitos, são expressões culturais? Justifique sua resposta.

4 Observação e dedução

Observe com atenção os objetos arqueológicos reproduzidos a seguir.

Baleia esculpida em rocha. Esta peça de 5 mil anos foi encontrada em um sambaqui na região do atual município de Joinville, em Santa Catarina, e hoje faz parte do acervo do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (SC).

Colar feito de pequenas conchas e encontrado em um sambaqui na região do atual município de Joinville, em Santa Catarina. Atualmente essa peça pertence ao acervo do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (SC).

Fotos: Sergio Vignes/Tempo Editorial

Pingente feito com osso de baleia. Atualmente essa peça pertence ao acervo do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (SC).

Vaso de cerâmica encontrado em um sambaqui. Atualmente esta peça pertence ao acervo do Museu do Homem do Sambaqui Padre João Alfredo Rohr, S. J.

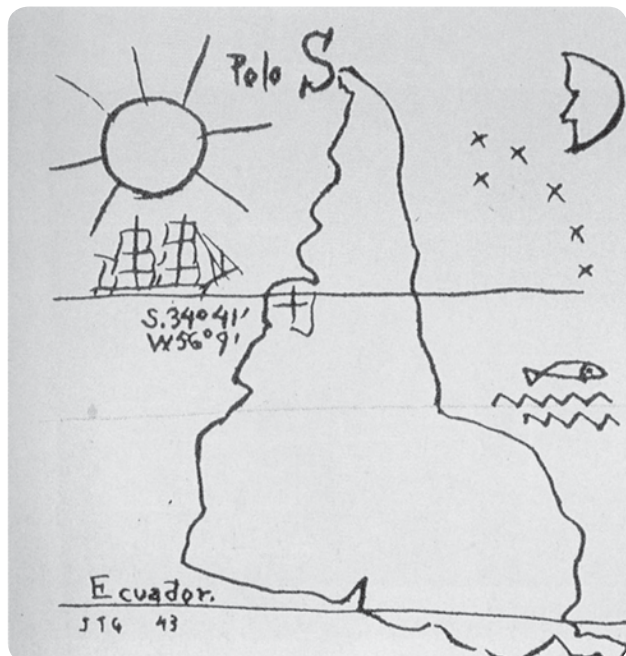
a) Que técnicas foram usadas na fabricação desses materiais?

b) Que utilidade esses objetos podem ter tido?

Questões & testes

CAPÍTULO 1

Enem

1.

Reprodução/Museu Torres García, Montevidéu, Uruguai.

O desenho do artista uruguaio Joaquín Torres-García trabalha com uma representação diferente da usual da América Latina. Em artigo publicado em 1941, em que apresenta a imagem e trata do assunto, Joaquín afirma:

Quem e com que interesse dita o que é o norte e o sul? Defendo a chamada Escola do Sul porque, na realidade, nosso norte é o sul. Não deve haver norte, senão em oposição ao nosso sul. Por isso colocamos o mapa ao revés, desde já, e então teremos a justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América assinala insistentemente o sul, nosso norte.

Adaptado de: TORRES-GARCÍA, J. *Universalismo constructivo*. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

O referido autor, no texto e imagem acima,

a) privilegiou a visão dos colonizadores da América.

b) questionou as noções eurocêntricas sobre o mundo.

c) resgatou a imagem da América como centro do mundo.

d) defendeu a Doutrina Monroe expressa no lema "América para os americanos".

e) propôs que o sul fosse chamado de norte e vice-versa.

2. Se compararmos a idade do planeta Terra, avaliada em 4,5 bilhões de anos (4,5 x 109 anos), com a de uma pessoa de 45 anos, então, quando começaram a florescer os primeiros vegetais, a Terra já teria 42 anos. Ela só conviveu com o homem moderno nas últimas quatro horas e, há cerca de uma hora, viu-o começar a plantar e a colher. Há menos de um minuto percebeu o ruído de máquinas e de indústrias e, como denuncia uma ONG de defesa do meio ambiente, foi nesses últimos 60 segundos que se produziu todo o lixo do planeta!

O texto acima, ao estabelecer um paralelo entre a idade da Terra e a de uma pessoa, pretende mostrar que:

a) a agricultura surgiu logo em seguida aos vegetais, perturbando desde então seu desenvolvimento.

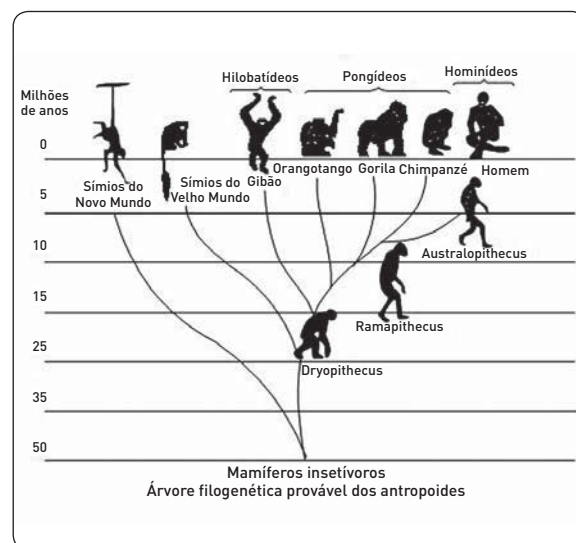
b) o ser humano só se tornou moderno ao dominar a agricultura e a indústria, em suma, ao poluir.

c) desde o surgimento da Terra, são devidas ao ser humano todas as transformações e perturbações.

d) o surgimento do ser humano e da poluição é cerca de dez vezes mais recente que o do nosso planeta.

e) a industrialização tem sido um processo vertiginoso, sem precedentes em termos de dano ambiental.

3. O assunto na aula de Biologia era a evolução do homem. Foi apresentada aos **alunos** uma árvore filogenética, igual à mostrada na ilustração, que relacionava primatas atuais e seus ancestrais.

Árvore filogenética provável dos antropoides

Após observar o material fornecido pelo **professor**, os alunos emitiram várias opiniões, a saber:

I. Os macacos antropoides (orangotango, gorila e chimpanzé e gibão) surgiram na Terra mais ou menos contemporaneamente ao homem.
II. Alguns homens primitivos, hoje extintos, descendem dos macacos antropoides.
III. Na história evolutiva, os homens e os macacos antropoides tiveram um ancestral comum.
IV. Não existe relação de parentesco genético entre macacos antropoides e homens.

Analisando a árvore filogenética, você pode concluir que:

a) todas as afirmativas estão corretas.
b) apenas as afirmativas I e III estão corretas.
c) apenas as afirmativas II e IV estão corretas.
d) apenas a afirmativa II está correta.
e) apenas a afirmativa IV está correta.

Vestibulares

4. (PUC-SP)

... o tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Mãos dadas*, 1940.

Se o presente é o tempo do poeta, resta ao historiador somente o tempo passado?

Justifique sua resposta, procurando discutir as relações que a história ou o historiador pode estabelecer entre presente e passado.

5. (UFPE) "Revolução Neolítica" é uma expressão criada pelo arqueólogo Gordon Childe, nos anos 60. Essa revolução implicou uma série de mudanças. A que tipo de mudanças se refere essa expressão? (verdadeiro ou falso).

(0) Mudanças econômicas
(1) Mudanças nas estruturas sociais
(2) Mudanças tecnológicas
(3) Mudanças ideológicas
(4) Aumento demográfico

6. (UEG-GO) Grande parte da presença humana na Terra é explicada pelos historiadores tendo como referência o termo "pré-história".

Sobre esse período, discorra sobre os seguintes tópicos:

a) o significado da revolução neolítica;
b) as limitações conceituais do termo "pré-história".

7. (Ufscar-SP)

Aconteceu num debate, num país europeu. Da assistência, alguém me lançou a seguinte pergunta:

— Para si o que é ser africano?

Falava-se, inevitavelmente, de identidade versus *globalização.*

Respondi com uma pergunta:

— E para si o que é ser europeu?

O homem gaguejou. Ele não sabia responder. Mas o interessante é que, para ele, a questão da definição de uma identidade se colocava naturalmente para os africanos. Nunca para os europeus. Ele nunca tinha colocado a questão ao espelho.

COUTO, Mia. In: HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea, 2005.

Segundo o texto, o autor

a) valoriza a ideia de que existe uma identidade natural entre os povos europeus, favorecendo a globalização.
b) denuncia a ideia genérica, presente entre os europeus, de que há uma suposta identidade natural entre os africanos.
c) lembra o fato de que a Europa tem uma história de tendência à globalização, em função da ausência de conflitos entre seus Estados-nação.
d) defende a existência de uma essência natural do que é ser europeu e do que é ser africano.
e) indica os valores culturais e nacionais europeus e africanos como fundadores do processo de globalização.

8. (Ufscar-SP)

[...] Pré-História do Brasil compreende a existência de uma crescente variedade linguística, cultural e étnica, que acompanhou o crescimento demográfico das primeiras levas constituídas por poucas pessoas [...] que chegaram à região até alcançar muitos milhões de habitantes na época da chegada da frota de Cabral. [...] não houve apenas um processo histórico, mas numerosos, distintos entre si, com múltiplas continuidades e descontinuidades, tantas quanto as etnias que se formaram constituindo ao longo dos últimos 30, 40, 50, 60 ou 70 mil longos anos de ocupação humana das Américas.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELI, Francisco Silva. *Pré-História do Brasil*, 2002.

Considerando o texto, é correto afirmar que

a) as populações indígenas brasileiras são de origem histórica diversa e, da perspectiva linguística, étnica e cultural, se constituíram como sociedades distintas.
b) uma única leva imigratória humana chegou à América há 70 mil anos e dela descendem as populações indígenas brasileiras atuais.
c) a concepção dos autores em relação à Pré-História do Brasil sustenta-se na ideia da construção de uma experiência evolutiva e linear.
d) os autores descrevem o processo histórico das populações indígenas brasileiras como uma trajetória fundada na ideia de crescente progresso cultural.
e) na época de Cabral, as populações indígenas brasileiras eram numerosas e estavam em um estágio evolutivo igual ao da Pré-História europeia.

Enem

9. *A Superintendência Regional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) desenvolveu o projeto "Comunidades Negras de Santa Catarina", que tem como objetivo preservar a memória do povo afrodescendente no sul do País. A ancestralidade negra é abordada em suas diversas dimensões: arqueológica, arquitetônica, paisagística e imaterial. Em regiões como a do Sertão de Valongo, na cidade de Porto Belo, a fixação dos primeiros habitantes ocorreu imediatamente após a abolição da escravidão no Brasil. O Iphan identificou nessa região um total de 19 referências culturais, como os conhecimentos tradicionais de ervas de chá, o plantio agroecológico de bananas e os cultos adventistas de adoração.*

Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=14256&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>. Acesso em: 1º jun. 2012 (com adaptações).

O texto acima permite analisar a relação entre cultura e memória, demonstrando que:

a) as referências culturais da população afrodescendente estiveram ausentes no sul do País, cuja composição étnica se restringe aos brancos.

b) a preservação dos saberes das comunidades afrodescendentes constitui importante elemento na construção da identidade e da diversidade cultural do País.

c) a sobrevivência da cultura negra está baseada no isolamento das comunidades tradicionais, com proibição de alterações em seus costumes.

d) os contatos com a sociedade nacional têm impedido a conservação da memória e dos costumes dos quilombolas em regiões como a do Sertão de Valongo.

e) a permanência de referenciais culturais que expressam a ancestralidade negra compromete o desenvolvimento econômico da região.

10. *Os vestígios dos povos Tupi-guarani encontram-se desde as Missões e o rio da Prata, ao sul, até o Nordeste, com algumas ocorrências ainda mal conhecidas no sul da Amazônia. A leste, ocupavam toda a faixa litorânea, desde o Rio Grande do Sul até o Maranhão. A oeste, aparecem (no rio da Prata) no Paraguai e nas terras baixas da Bolívia. Evitam as terras inundáveis do Pantanal e marcam sua presença discretamente nos cerrados do Brasil central. De fato, ocuparam, de preferência, as regiões de floresta tropical e subtropical.*

PROUS. A. *O Brasil antes dos brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

Os povos indígenas citados possuíam tradições culturais específicas que os distinguiam de outras sociedades indígenas e dos colonizadores europeus. Entre as tradições tupi-guarani, destacava-se

a) a organização em aldeias politicamente independentes, dirigidas por um chefe, eleito pelos indivíduos mais velhos da tribo.

b) a ritualização da guerra entre as tribos e o caráter semissedentário de sua organização social.

c) a conquista de terras mediante operações militares, o que permitiu seu domínio sobre vasto território.

d) o caráter pastoril de sua economia, que prescindia da agricultura para investir na criação de animais.

e) o desprezo pelos rituais antropofágicos praticados em outras sociedades indígenas.

11. Segundo a explicação mais difundida sobre o povoamento da América, grupos asiáticos teriam chegado a esse continente pelo estreito de Bering, há 18 mil anos. A partir dessa região, localizada no extremo noroeste do continente americano, esses grupos e seus descendentes teriam migrado, pouco a pouco, para outras áreas, chegando até a porção sul do continente. Entretanto, por meio de estudos arqueológicos realizados no Parque Nacional da Serra da Capivara (Piauí), foram descobertos vestígios da presença humana que teriam até 50 mil anos de idade. Validadas, as provas materiais encontradas pelos arqueólogos no Piauí:

a) comprovam que grupos de origem africana cruzaram o oceano Atlântico até o Piauí há 18 mil anos.

b) confirmam que o homem surgiu primeiramente na América do Norte e, depois, povoou os outros continentes.

c) contestam a teoria de que o homem americano surgiu primeiro na América do Sul e, depois, cruzou o estreito de Bering.

d) confirmam que grupos de origem asiática cruzaram o estreito de Bering há 18 mil anos.

e) contestam a teoria de que o povoamento da América teria iniciado há 18 mil anos.

Vestibulares

12. (Fuvest-SP) Há cerca de 2000 anos, os sítios superficiais e sem cerâmica dos caçadores antigos foram substituídos por conjuntos que evidenciam uma forte mudança na tecnologia e nos hábitos. Ao mesmo tempo que aparecem a cerâmica chamada itararé (no Paraná) ou taquara (no Rio Grande do Sul) e o consumo de vegetais cultivados, encontram-se novas estruturas de habitações.

André Prous. *O Brasil antes dos brasileiros. A pré-história do nosso país*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 49. Adaptado.

O texto associa o desenvolvimento da agricultura com o da cerâmica entre os habitantes do atual território do Brasil, há 2000 anos. Isso se deve ao fato de que a agricultura

a) favoreceu a ampliação das trocas comerciais com povos andinos, que dominavam as técnicas de produção de cerâmica e as transmitiram aos povos guarani.

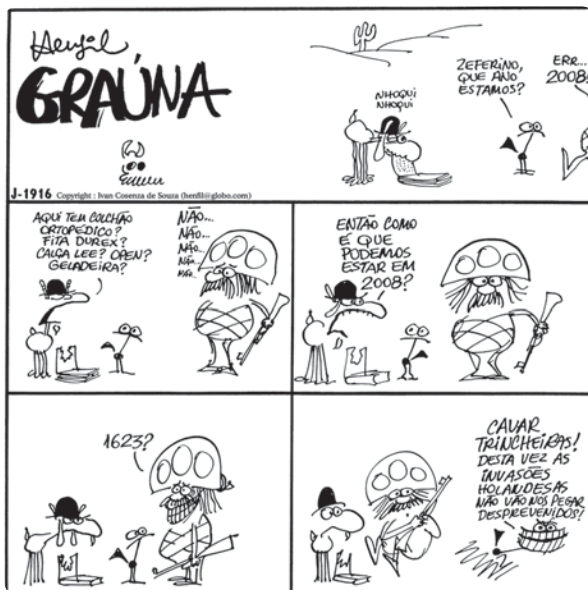
b) possibilitou que os povos que a praticavam se tornassem sedentários e pudessem armazenar alimentos, criando a necessidade de fabricação de recipientes para guardá-los.

c) proliferou, sobretudo, entre os povos dos sambaquis, que conciliaram a produção de objetos de cerâmica com a utilização de conchas e ossos na elaboração de armas e ferramentas.

d) difundiu-se, originalmente, na ilha de Fernando de Noronha, região de caça e coleta restritas, o que forçava as populações locais a desenvolver o cultivo de alimentos.

e) era praticada, prioritariamente, por grupos que viviam nas áreas litorâneas e que estavam, portanto, mais sujeitos a influências culturais de povos residentes fora da América.

13. (Uerj) Pode-se falar de idade de um lugar? A propósito desta ou daquela cidade nascida com a colonização, é frequente ler que foi fundada em tal ou tal ano. Por exemplo, a cidade de Salvador, Bahia, "foi fundada" em 1549 por Tomé de Souza. Será possível falar da idade de um lugar segundo outro critério?

© Ivan Cosenza de Souza/Acervo do cartunista

A Geografia e a História são ciências que estudam a sociedade a partir da inter-relação necessária das categorias tempo e espaço.

Com base na interpretação conjunta dos quadrinhos e do texto, pode-se relacionar tempo e espaço a partir do critério definido como:

a) era em que determinadas técnicas são inventadas em uma região.

b) momento em que uma ou mais técnicas são difundidas em um território.

c) época em que avanços técnicos são realizados em função de guerras em um país.

d) período em que as técnicas são empregadas para a aferição da cronologia de uma área.

14. (UFMT) No Brasil, as questões relacionadas às etnias indígenas trazem à tona diversos problemas. Sobre a temática, assinale a afirmativa INCORRETA.

a) A ocupação de grandes extensões de terras em território mato-grossense com o objetivo de implantar atividades agropecuárias fez com que algumas etnias indígenas perdessem parte de seus territórios, diminuindo a antiga área de perambulação e provocando uma correspondente diminuição na disponibilidade de recursos alimentares naturais.

b) Os territórios dos povos Cinta-Larga, Zoró, Gavião e Suruí, nos estados de Rondônia e Mato Grosso, vêm sendo explorados por firmas madeireiras que denotam pouca preocupação com a conservação ambiental.

c) No território brasileiro não existem índios vivendo em isolamento haja vista que, desde 1997, a Fundação Nacional do Índio (Funai) adotou uma política de intensificar o contato, fato que contribuiu também para reduzir as taxas de mortalidade relacionadas às doenças tropicais e à má alimentação.

d) Parcela da etnia Paresí e da etnia Nambikwara passou por significativa desestruturação comunitária quando parte dos homens dessas aldeias se deslocou para a região de Comodoro (MT) a fim de explorar a venda ilegal de madeira.

e) Os índios do Acre e do Amazonas, para sobreviver, se refugiam em pontos remotos da mata, mantendo alguns hábitos inalterados, e, sem acesso à saúde, estão sujeitos à malária, às verminoses e a outras doenças.

Olimpíadas Unicamp – SP

15. *Nos últimos 20 anos vários pesquisadores vêm sugerindo que a ocupação da América seria mais antiga, mas, há pouco tempo, surgiram provas convincentes. Entre elas está Luzia, cujos estudos trouxeram ainda outras novidades.*

No município de Pedro Leopoldo, região de Lagoa Santa, Minas Gerais, um grupo de arqueólogos brasileiros e franceses encontrou, em 1975, partes de um esqueleto em uma gruta chamada Lapa Vermelha IV. As informações iniciais sugeriam que o esqueleto (de uma mulher entre 20 e 25 anos de idade – Luzia) deveria ser muito antigo, mas naquela época não foi possível datar com precisão o material. [...]

Só a partir das pesquisas feitas [por] Walter Neves, da Universidade de São Paulo, Luzia teve sua idade revelada. O resultado foi surpreendente: ela tinha vivido em Minas Gerais há 11 500 anos! Essa data, junto com outros vestígios de populações pré-históricas que teriam vivido há mais de 11 000 anos nas Américas do Sul e do Norte, revelou que o povoamento do nosso continente ocorreu antes do que se pensava. Apesar de existir muita discussão sobre o tempo necessário para que todo o continente tenha sido ocupado, a presença de humanos na América do Sul há 11 500 anos indica que os primeiros migrantes teriam chegado no continente americano há pelo menos 14 000 ou 15 000 anos.

Hoje, muitos cientistas já admitem que a primeira migração deva ter ocorrido entre 15 000 e 20 000 anos. Mas há pesquisadores que admitem até 50 000 anos! Os dados que existem ainda não são suficientes para que possamos chegar a uma conclusão.

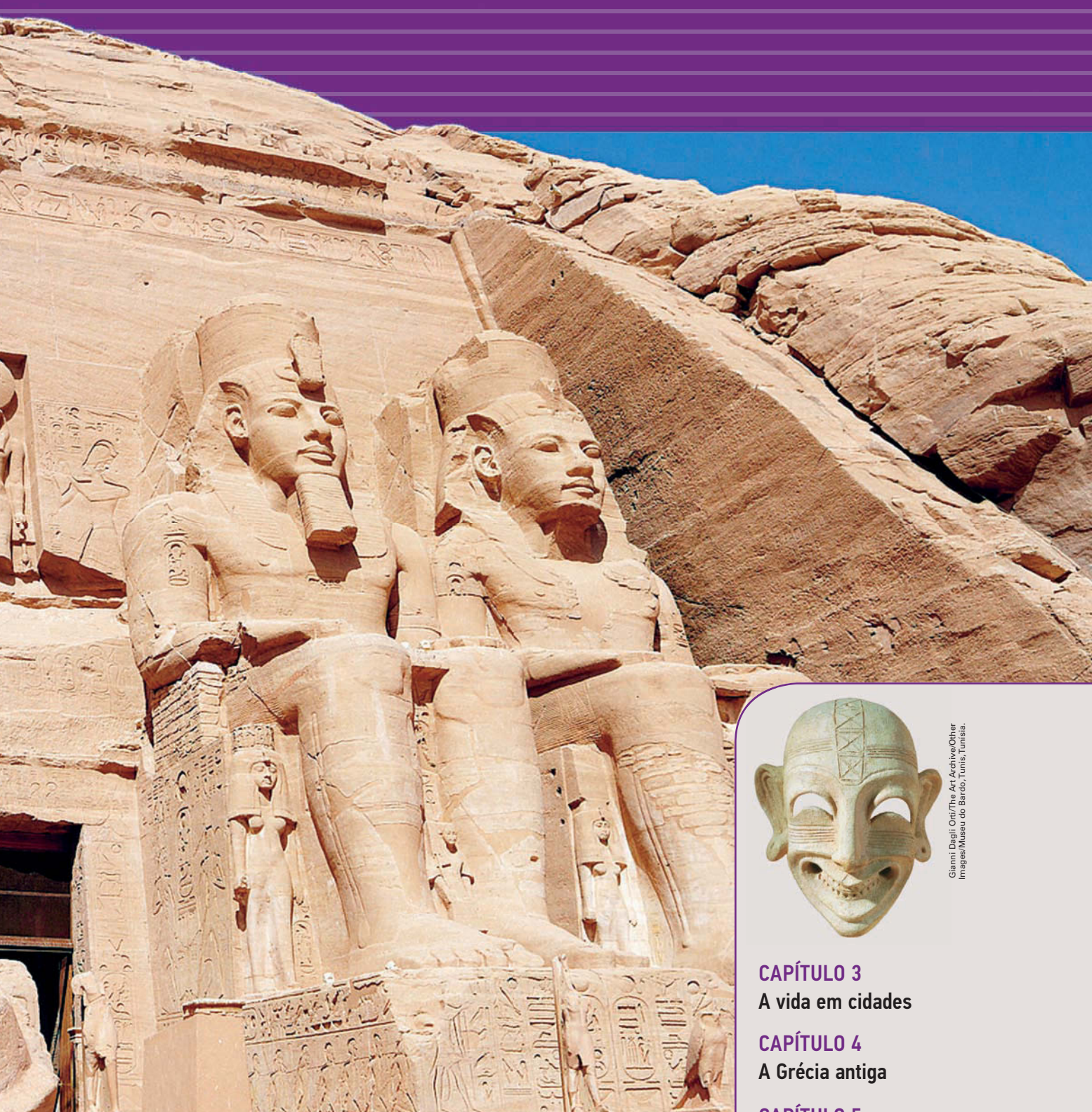
RODRIGUES, C. Luzia. *Ciência Hoje das Crianças*, SBPC, n. 102, maio 2000.

O texto sobre descobertas arqueológicas no atual território brasileiro revela que:

a) existe uma pré-história na América do Sul.

b) assim como em outras áreas do conhecimento histórico, uma nova descoberta permite novas interpretações sobre o passado.

c) a datação de Luzia permitiu retroceder a época da presença humana no continente americano.

d) o conhecimento sobre o passado remoto não tem base científica e por isso as datas podem apresentar enormes diferenças.

Gianni Dagli Orti/The Art Archive/Other Images/Museu do Bardo, Tunis, Tunísia.

Civilizações antigas

Discutindo a História

Museu Cemuschi, Paris, França/The Art Archive/Other Images.

▲ Vaso em bronze do século IX a.C. representativo da arte da dinastia chinesa Chou.

Antiguidade: por convenção, designa o período entre a invenção da escrita, em cerca de 4000 a.C., e a desagregação do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C.

cidade-Estado: cidade independente em termos de economia, organização social e poder político, com estrutura de Estado própria.

Nesta unidade estudaremos povos da Antiguidade. Foi nesse período que a humanidade começou a conhecer a experiência de viver em cidades, e com elas surgem os reinos, os impérios e as cidades-Estado. Como você verá, para entender esse período, é preciso conhecer algumas transformações fundamentais: a revolução agrícola, o domínio dos metais, as grandes aglomerações urbanas e a intensificação das relações entre diversos povos. Tradicionalmente, a Antiguidade é dividida em oriental (que compreende a civilização egípcia e a mesopotâmica, bem como os fenícios, hebreus e persas) e clássica ou ocidental (gregos e romanos). Essa divisão tradicional considera, portanto, apenas algumas civilizações, descartando as diferentes civilizações da África, da América e da Ásia, que incluímos nesta unidade.

O surgimento de cidades e do Estado não aconteceu ao mesmo tempo em todo o mundo. A História abarca diferentes momentos e diferentes formas de sentir e vivenciar o tempo, ou seja, múltiplas temporalidades.

Você já imaginou como seria se resolvêssemos registrar todos os acontecimentos humanos nos últimos 10 mil anos e tentássemos apresentar isso para as gerações atuais? Impossível, não é? Todas as narrativas sobre o passado são resultado de escolhas sobre o que é considerado importante conforme os objetivos do presente.

No início do século XIX, no Brasil, por exemplo, praticamente não se ensinava a história do Brasil. A história da civilização era ensinada apenas como um pequeno capítulo da história sagrada, quer dizer, os ensinamentos sobre o passado conforme a Bíblia. Isso porque o Estado tinha uma forte ligação com a Igreja católica.

Hoje, as escolhas do conteúdo e do modo de estudar História refletem as preocupações do presente, o surgimento de novas evidências históricas e/ou a reinterpretação das já conhecidas, os posicionamentos de historiadores, autores de livros de História e professores. Além disso, a forma de aprender esse conteúdo será guiada pela própria leitura e interpretação que você faz da História, segundo seus interesses, suas ideias e suas crenças. Em cada civilização tratada nesta unidade, você estudará recortes, peças de um quadro histórico muito mais amplo e diverso. Peças que poderão ser aumentadas a partir de suas próprias pesquisas, de seus interesses e da troca de ideias com seus colegas de turma, amigos e professores.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Egípcio, Cairo, Egito.

◄ Detalhe de uma estátua do faraó egípcio Mentuhotep II (2061 a.C.-2010 a.C.).

ESTUDANDO CIVILIZAÇÕES ANTIGAS

Para obter informações sobre as civilizações antigas, o historiador procura dois tipos principais de vestígios: os **voluntários** e os **involuntários**. Os primeiros foram produzidos com o objetivo de registrar determinada informação ou imagem de pessoas ou instituições; os segundos resultam das atividades do dia a dia, sem outra intenção além de viver a própria vida. Ambos compõem as **evidências** que tornam possível interpretar e reinterpretar o passado.

No caso dessas civilizações antigas, as pesquisas envolvem técnicas arqueológicas e de análise de evidências históricas, principalmente documentos escritos e vestígios materiais, como esculturas, utensílios, construções. Essas técnicas são relevantes para todo o período, mas especialmente para períodos anteriores, como o Neolítico e a Idade dos Metais, em que estão as raízes das mudanças que originaram as primeiras aldeias e, a partir delas, as primeiras cidades. A todo momento, pesquisadores fazem novas descobertas em sítios arqueológicos, até mesmo sítios subaquáticos, como vestígios de navios naufragados que trazem informações sobre rotas de transportes e características da cultura, política e comércio entre os povos.

Os materiais encontrados em sítios arqueológicos são estudados por diferentes especialistas, que dispõem de técnicas específicas, como você pode ver no quadro.

Boris Horvat/Agência France-Presse

▲ Pesquisadores trabalham em sítio arqueológico subaquático localizado em Marselha, na França, em 2011.

ESPECIALISTA	DATAÇÃO
Especialistas em ferramentas de pedra Organizam e classificam os vestígios de pedra por forma, estilo e desgaste e procuram deduzir seu uso original. O microscópio eletrônico e as análises químicas ajudam nessa tarefa, permitindo encontrar vestígios de plantas, animais e sangue nessas ferramentas. **Especialistas em cerâmica** Procuram reconstruir objetos de cerâmica por meio de cacos, usando os mesmos recursos adotados pelos especialistas em ferramentas de pedra e outras técnicas. **Zoólogos** Identificam restos de animais, sobretudo ossos, em sítios arqueológicos, colaborando assim para o conhecimento sobre a alimentação, a forma de organização social e a relação com a natureza dos primeiros seres humanos. **Botânicos** Têm papel semelhante ao dos zoólogos na Arqueologia, mas suas fontes são mais raras, já que os vegetais tendem a se deteriorar mais rapidamente. Mesmo assim, grãos, sementes, madeira, pólen e restos de fogueira são importantes para que se entenda o modo de vida em um sítio arqueológico.	Além do **carbono 14** e da **estratigrafia**, que você viu na unidade anterior, também é possível datar vestígios ou o próprio sítio utilizando técnicas como a dendrocronologia e a termoluminescência. **Dendrocronologia**: análise dos anéis que compõem o caule das árvores. A cada ano se forma um anel, e a espessura de cada anel varia de acordo com as condições climáticas. Comparando os anéis de árvores mais novas com os de árvores mais antigas, o pesquisador calcula a idade média da árvore e obtém informações sobre o clima do passado. **Termoluminescência**: estudo da luminosidade de certos materiais quando aquecidos. Por meio de técnicas que envolvem radiação nuclear e da propriedade de muitos minerais emitirem luz, pode-se calcular o tempo entre um primeiro aquecimento no passado e o exame de termoluminescência. Assim, é possível datar a cerâmica, por exemplo, já que para ser durável a argila moldada precisa ser aquecida. STR/Agência France-Presse ◄ Arqueólogos trabalhando na conservação de uma escultura do acervo do Museu dos guerreiros e cavalos de terracota localizado em Xian, na China, em 2012.

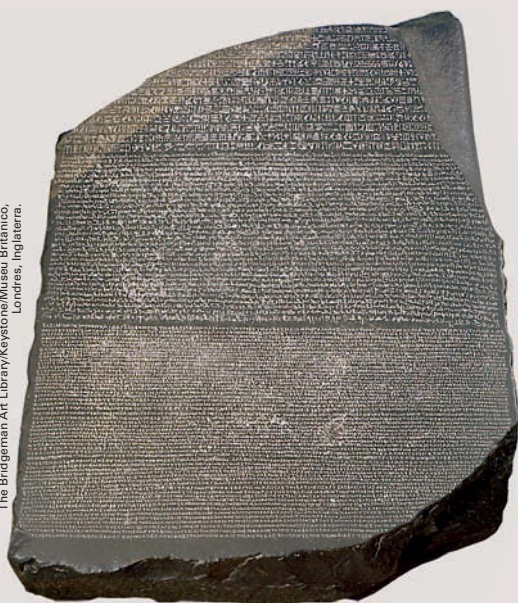
hieróglifo: palavra de origem grega (*hierós* = sagrado; e *glýphein* = escrita). A arte de ler e escrever esses sinais "sagrados" era privilégio de sacerdotes, membros da realeza e escribas. É tido, ao lado da escrita cuneiforme, como o mais antigo sistema organizado de escrita no mundo. O hierático é uma forma simplificada, pintada em papiros ou placas de barro. A escrita com hieróglifos era utilizada principalmente nas paredes de templos e túmulos.

demótico: língua utilizada por antigos egípcios em textos cotidianos; entre os egípcios, apenas escribas e sacerdotes dominavam a leitura e a escrita dos hieróglifos.

No caso dos documentos escritos, a análise implica a decifração e a tradução de inscrições em pedra, argila, conchas, papiro e outros materiais. Um dos estudiosos mais importantes na tradução da linguagem usada no Egito antigo foi o francês Jean-François Champollion (1790-1832), que começou a decifrar os hieróglifos – como são denominados os sinais da escrita do antigo Egito.

Durante muitos séculos, os hieróglifos aguçaram a curiosidade dos pesquisadores, que não conseguiam decifrá-los. Em 1799, numa expedição científica e militar ao Egito, sob o comando de Napoleão Bonaparte, foi encontrado um bloco de granito negro que continha a mesma inscrição gravada em grego, demótico e hieróglifos. A pedra, que se tornaria conhecida como **Pedra de Roseta**, por ter sido encontrada no local de mesmo nome, foi a chave para a decifração dos hieróglifos. Como o grego permaneceu uma língua conhecida e usada até então, as traduções puderam ser feitas.

O texto da Pedra de Roseta registrava um agradecimento dos sacerdotes egípcios ao faraó Ptolomeu V Epifânio, que havia concedido isenção de vários impostos ao povo egípcio.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

▲ A Pedra de Roseta mede 114 cm de altura por 72 cm de largura. Foi gravada em 196 a.C.

CIVILIZAÇÃO

"Civilização" é uma palavra com muitos significados. As origens históricas do termo são diversas, podendo referir-se aos bons modos ou hábitos de civilidade (como comer com talheres), à intelectualidade, a um estágio avançado do desenvolvimento da cultura humana, em oposição ao estado de barbárie ou selvageria. No sentido que utilizamos, civilização equivale ao produto material e cultural do trabalho humano e às transformações da natureza. Refere-se especialmente às organizações sociais, políticas e simbólicas construídas pelo homem. Nesse sentido, todas as culturas humanas podem ser consideradas civilizadas, rompendo com a visão evolucionista e eurocêntrica construída durante o período de conquistas pelos europeus.

CONTEÚDO DIGITAL

Tábua de argila com escrita proto-cuneiforme, originária do sul do atual Iraque, na atual Síria. Data provável: 4000 a.C. A escrita cuneiforme é feita com o auxílio de glifos (figuras, símbolos) em formato de cunha sobre tábuas de argila úmida, posteriormente levadas ao forno. É, junto com os hieróglifos egípcios, o mais antigo tipo de escrita, tendo sido criado pelos sumérios na antiga Mesopotâmia por volta de 3500 a.C. Foi amplamente usada na Mesopotâmia durante aproximadamente 3 mil anos. ▶

Foto Scala, Florença, Itália/Glow Images/Museu do Louvre, Paris, França.

Eventos como o extermínio de milhões de pessoas promovido pelos nazistas alemães durante a Segunda Guerra Mundial, o lançamento de bombas atômicas sobre as cidades japonesas Hiroxima e Nagasáqui, em 1945, realizado pelos norte-americanos, bem como a corrida armamentista nuclear, protagonizada por povos "avançados" e "civilizados" durante o período da Guerra Fria, no século XX, mostraram que a associação de "civilização" com valores "superiores" e humanistas não era tão verdadeira como se pensava até então.

É preciso considerar que civilização não é um estágio mais avançado que todos os povos teriam necessariamente de alcançar, como se fossem pessoas que passam por fases de crescimento e amadurecimento. Não é possível comparar as transformações das sociedades humanas com a evolução das espécies ou com o crescimento dos seres vivos.

O que existe são diferentes respostas de distintos grupos humanos a seus respectivos meios, resultando em diferentes culturas, que não podem ser comparadas, como se umas fossem classificáveis como melhores ou piores, ou mais ou menos "avançadas" que outras.

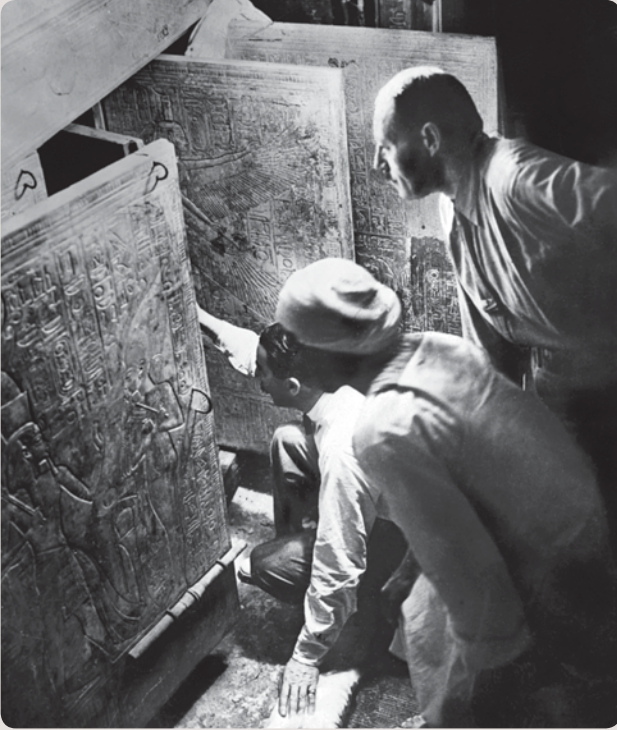
O ORIENTE PRÓXIMO E O MÉDIO: MESOPOTÂMIA, EGITO E OS HEBREUS

Parte da Mesopotâmia é hoje ocupada pelo Iraque e parte pelo Irã. Ainda é forte a crença de que foi nessa região que surgiu a vida urbana, embora descobertas recentes tenham encontrado cidades ainda mais antigas do que as mesopotâmicas.

No final do século XIX, a região era dominada pelo Império Turco Otomano, aliado da Alemanha, que, como todas as potências europeias na época, procurava expandir o seu território ou a sua influência sobre a África e a Ásia. Por isso os primeiros estudiosos das civilizações que ocuparam a região foram principalmente alemães, que fizeram escavações sistemáticas entre 1899 e 1917 (o Portal, ou Porta, de Ishtar, importante monumento mesopotâmico, foi levado para a Alemanha a fim de ser reconstruído e até hoje está em Berlim). Em 1920, após a Primeira Guerra Mundial e o esfacelamento do Império Otomano, a Mesopotâmia passou ao domínio inglês.

Dedicado à deusa babilônica Ishtar e construído aproximadamente em 575 a.C., o Portal de Ishtar foi o oitavo portal da cidade mesopotâmica da Babilônia. Sua reconstrução, com material colhido das escavações, encontra-se no Museu do Pergamon, em Berlim. Há outras partes do portal em diversos museus do mundo: Istambul, Detroit, Paris (no Museu do Louvre), Nova York, Chicago, etc. Na foto, réplica erguida no local original, na região da antiga Babilônia, a 100 km ao sul de Bagdá, no Iraque. Foto de 2012.

Mohammed Ameen/Reuters/Latinstock

Hulton-Deutsch Collection/Corbis/Latinstock

▲ A época da colonização e dominação das potências europeias sobre nações asiáticas e africanas foi também o período da transferência de diversos objetos históricos e arqueológicos desses povos antigos para os principais museus da Europa, especialmente da Inglaterra, da França, da Alemanha e do Vaticano. A foto, de 1922, registra a abertura da tumba do faraó Tutancâmon, em Luxor, no Egito, uma das descobertas mais importantes dessa época, feita pela equipe dos ingleses lorde Carnavon e Howard Carter.

As escavações do fim do século XIX foram estimuladas pela decifração da escrita cuneiforme, encontrada em tábuas de argila no início daquele mesmo século. Isso permitiu não só o conhecimento dos povos mesopotâmicos, mas também dos persas e fenícios, civilizações com as quais esses povos mantinham relações. O estudo dos caracteres cuneiformes permitiu aos pesquisadores, ainda, analisar textos legais, contratos de propriedade, produção e comércio, entre outros documentos.

A civilização egípcia povoa a imaginação do Ocidente há cerca de três séculos. Está presente em referências arquitetônicas, filmes e desenhos animados.

O Egito contemporâneo, localizado no nordeste da África, adquiriu papel estratégico a partir de 1869, por oferecer aos europeus passagem terrestre e marítima, pelo canal de Suez, para a Ásia. No final do século XVIII, Napoleão Bonaparte já ocupara o Egito para enfraquecer militar e comercialmente sua maior rival, a Inglaterra, controlando rotas comerciais terrestres e dificultando o domínio inglês da Índia.

A expedição militar de Napoleão, que encontrou a Pedra de Roseta, já mencionada, durou de 1798 a 1801 e incluiu grande número de estudiosos, que fizeram, pela primeira vez, extenso, sistemático e exaustivo levantamento de informações e de objetos da antiga civilização local.

Posteriormente, a Inglaterra, consolidada como maior potência econômica e militar do século XIX, foi impondo seu poder e influência sobre o Egito, até finalmente instalar funcionários ingleses em postos-chave do governo egípcio. Minada a soberania do país, o Egito tornou-se protetorado britânico em 1914. Nesse período, estudiosos ingleses foram os principais responsáveis pelas pesquisas arqueológicas em território egípcio.

protetorado: é um Estado posto sob a autoridade de outro.

O EXTREMO ORIENTE: ÍNDIA E CHINA

Por muito tempo, o Extremo Oriente não passava de uma nota de rodapé em grande parte dos livros de História Geral, que se dedicavam apenas às civilizações antigas mais próximas da Europa. Mesmo assim, parte dos historiadores, inicialmente uma minoria, percebia que aquela História "Geral" estava deixando de lado grandes grupos humanos para os quais a Europa dava pouca ou nenhuma importância até poucos séculos antes. Hoje, essa questão não pode ser mais ignorada, já que a maior parte da população mundial – e uma parte cada vez mais expressiva da economia planetária – está nos países da Ásia.

Conhecer alguns dados sobre a origem de alguns desses povos nos ajuda a compreender melhor o mundo em que vivemos, bem como a olhar a experiência humana de ângulos diferentes daqueles com que estamos acostumados.

Vamos ilustrar esse desinteresse da maioria dos historiadores por povos que não tinham relação direta com a Europa com um exemplo que não ocorreu na Antiguidade, mas no século XV. Por volta do ano 1400 de nossa era, o imperador chinês Zhong Di, da dinastia Ming, liderava um poderoso império cuja organização política era distinta da que existia na Europa, onde os povos estavam divididos em reinos com seus feudos, aldeias e pequenas cidades. Nessa época, os chineses haviam aprimorado as técnicas em geral, em especial as de guerra e de navegação.

Por ordem do poderoso imperador, foram construídos cerca de 300 *ba chuans*, navios gigantescos para a época, com aproximadamente 150 metros de comprimento. Uma frota deles partiu de Nanquim em 1421, atravessou o oceano Índico e passou pela costa da África, chegando até a metade inferior do continente, já no Atlântico. Com isso, percorreu o dobro da distância da viagem em que Colombo, setenta anos depois, chegaria à América. Assim, certos pesquisadores supõem que essa armada de *ba chuans* conseguiu fazer uma viagem de circum-navegação quase cem anos antes dos europeus.

A pergunta aqui não é se essa viagem continuou para a América depois de passar pela África – e nesse caso os asiáticos teriam chegado à América antes dos europeus. A pergunta a ser feita é: por que a viagem dos chineses parece uma grande novidade para nós, que nos acostumamos com a ideia de que os europeus foram os primeiros conquistadores a chegar ao continente americano? O importante é percebermos que existiu entre os historiadores europeus, além de desconhecimento e/ou desconsideração pelas culturas alheias, um profundo desejo de contar a história como se nada houvesse de mais antigo ou de mais importante que a Europa antes do século XVI.

Para ir além dessa visão centrada nos acontecimentos europeus, o estudo da Antiguidade aqui proposto inclui a Ásia, representada pela China e pela Índia. Obviamente outras civilizações significativas existiram nessa parte do mundo ao longo dos últimos 5 mil anos.

▼ Detalhe de um *Tumi*, faca cerimonial representativa da arte pré-colombiana (cultura Chimu), produzida entre os séculos X e XV.

The Art Archive/Other Images/Museu do Ouro, Lima, Peru.

AMÉRICA E ÁFRICA

Livros antigos de história no Brasil começavam com a chegada dos espanhóis e portugueses à América. Com isso, afirmavam implicitamente a ideia de que os europeus haviam trazido a História ao continente e que antes disso existiria apenas uma pré-história pouco interessante. Com a ajuda de arqueólogos, antropólogos e historiadores, foi possível perceber que essa visão deixava de lado civilizações e experiências humanas, desconsiderando suas histórias. Logo, passou-se a recuperar o passado dos grupos que viviam como caçadores-coletores nômades, das aldeias que começavam a experimentar a agricultura e das civilizações que haviam erguido grandes cidades na América antes da chegada de Colombo.

The Art Archive/Other Images/Galeria Antenna, Dakar, Senegal.

▲ Máscara iorubá em bronze, do século VI, originária da atual Nigéria.

Vimos que a história tradicional do Ocidente, marcada por uma visão eurocentrista, quase sempre tratou como não relevante a história de outras regiões. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a importância de outros povos e que apresenta a Europa como eixo do movimento evolutivo, foi impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo. A África, desde então, passou a ser vista como distante, como a região dos "homens de faces queimadas".[1]

Trazendo um pouco dos estudos antes vistos como "secundários", pretendemos colaborar para o entendimento de que a história dos continentes americano e africano não é homogênea.

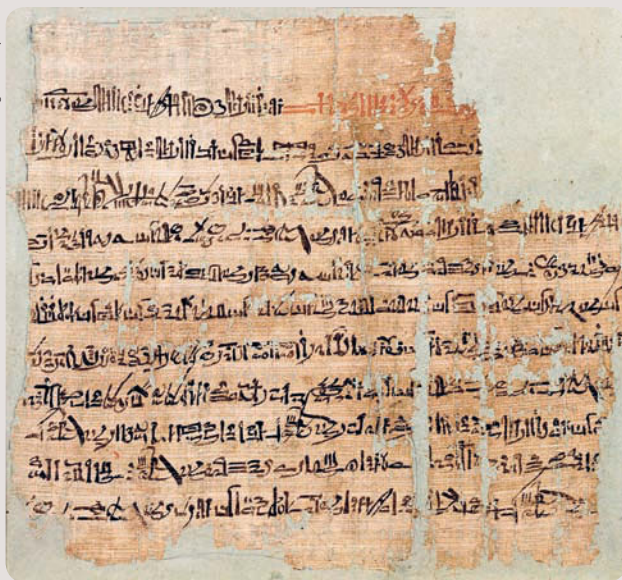
ANTIGUIDADE CLÁSSICA: GRÉCIA E ROMA

As civilizações grega e romana são consideradas a base histórica e cultural do que hoje chamamos de Ocidente. Das civilizações antigas, essas são as mais acessíveis aos pesquisadores porque muitas fontes escritas e ruínas foram preservadas.

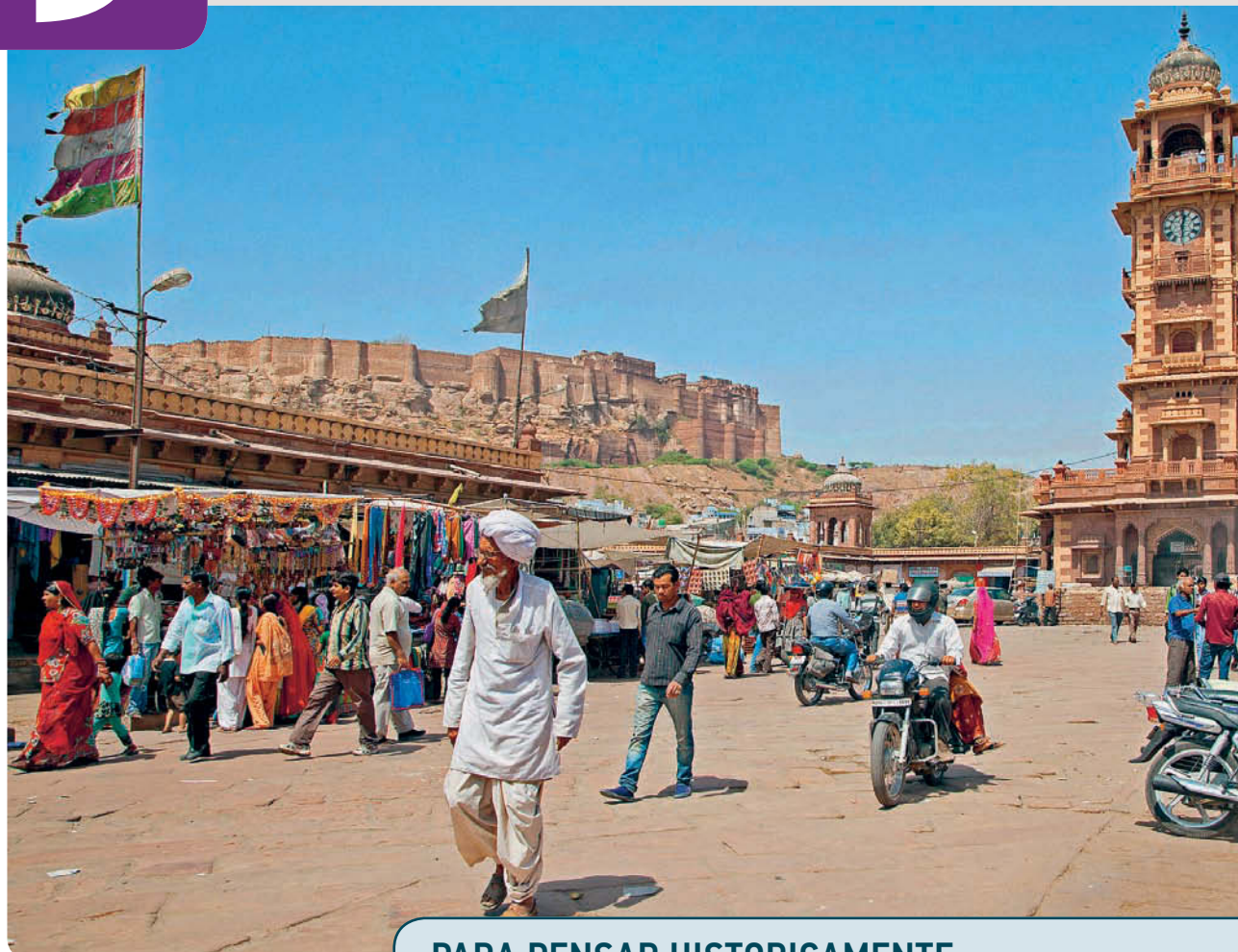
Mas, acima de tudo isso, um fator fundamental explica porque conhecemos melhor a Grécia e Roma do que todas as outras civilizações antigas. O que acontece é que a moderna História começa a surgir na Europa por volta do século XVIII, e as primeiras buscas por origens feitas pelos colecionadores, eruditos e escritores de então se referiam ao legado das civilizações europeias antigas: Grécia e Roma. O próprio fato de serem civilizações importantes na origem do cristianismo, religião fundamental para entender a história europeia ocidental, também foi um incentivo a essas pesquisas, somado ao fato de que estudiosos e ordens religiosas cristãs ajudaram a preservar boa parte das obras da cultura clássica.

Juntando experiências históricas tão diversas como essas que mencionamos nesta seção *Discutindo a História*, você poderá entender de forma mais ampla o surgimento das cidades, o domínio crescente sobre a natureza, a formação de cidades-Estado, reinos e grandes impérios, a complexidade crescente da arte e da cultura, o aprimoramento das regras de convivência – em síntese, as bases mais remotas do mundo em que vivemos.

Museu do Louvre, Paris/The Bridgeman/Keystone

◄ Pergaminho vem do grego *pergaméne*, termo que surgiu na cidade grega de Pérgamo, onde foi fabricado pela primeira vez. É o nome dado a uma pele de animal, geralmente de cabra, carneiro, cordeiro ou ovelha, utilizada para o registro escrito. Desde o século IV a.C. e até a difusão do papel, por volta do século XIII, foi a base mais utilizada para o registro manuscrito. Muitos textos clássicos das civilizações gregas e romanas foram registrados em pergaminhos. Ao lado, fragmento de um pergaminho egípcio, de cerca de 1285 a.C.

[1] Conforme DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais*: uma introdução à história da África atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 56.

CAPÍTULO 3

A vida em cidades

Arterra Picture Library/Alamy/Other Images

▲ Rua da cidade de Jodhpur, no Rajastão (Índia), em 2012. Ao fundo, o forte Mehrangarh.

PARA PENSAR HISTORICAMENTE

Cidades na História

A probabilidade de você estar lendo estas linhas em uma cidade é de aproximadamente 85%. Sabemos disso porque essa é a taxa de urbanização do Brasil, ou seja, a porcentagem de pessoas que moram em cidades. O índice é superior à média dos países da Europa, que têm 75% de urbanização, e está bem acima da média mundial de 52%.

Para que você tenha uma ideia de como esse cenário urbano se modificou ao longo do tempo, em 1800 a taxa mundial de urbanização era de cerca de 2%. E houve um tempo em que não existiam cidades tal como as conhecemos hoje.

Neste capítulo você conhecerá um pouco mais sobre a formação das cidades e poderá refletir sobre a situação histórica que, em algumas regiões e em determinadas épocas, favoreceu essa organização dos grupos humanos.

DOS GRUPOS NÔMADES ÀS CIDADES

Como você viu antes, em alguns momentos (e esses momentos foram vários, em tempos diferentes e em distintas partes do globo) certos agrupamentos humanos começaram a trocar a caça e a coleta pela pecuária e pela agricultura. Com essas novas atividades, já não precisavam se locomover constantemente em busca de alimento, tornando-se sedentários, isto é, estabelecendo moradias fixas. Isso não significa que a mudança tenha sido repentina, ou que as atividades de caça e coleta tenham sido totalmente eliminadas. Os especialistas concordam que essas formas conviveram, mas aos poucos a fixação à terra foi se tornando predominante.

Com a fixação dos grupos humanos em um mesmo lugar, surgiram **aldeias**. Nelas já estavam presentes as principais características da cidade: perímetro definido, separado dos campos agrícolas e pastos circundantes, moradias permanentes, depósitos para guardar bens (objetos, alimentos) e cemitérios. Nesse momento, a separação dos espaços rural e urbano não está plenamente estabelecida.

Essa nova configuração da sociedade humana foi propiciada pelo desenvolvimento da agricultura e da conservação de alimentos, no Período Neolítico. Graças à armazenagem de alimentos podia-se agora ter alguma segurança diante do risco de más colheitas, especialmente os cereais, como o trigo e o milho. Além disso, a produção de alimentos controlada pelas pessoas permitia alimentar aqueles que não trabalhavam diretamente na agricultura. Como nem todos precisavam dedicar-se à agricultura, as atividades se diversificaram.

Boas colheitas dependiam da irrigação do solo, por isso era comum que essas comunidades se localizassem perto de rios que tinham fluxo abundante de água, pelo menos durante parte do ano.

Estima-se que as aldeias do Neolítico tenham surgido há 11 mil anos. Uma delas, a de Çatal Huyuk, foi descoberta na década de 1960, após escavações na Turquia. Calcula-se que ela tenha existido há cerca de 10 mil anos, reunindo de 5 mil a 10 mil habitantes. Em escavações recentes, pesquisadores iugoslavos encontraram, na atual Sérvia, outro sítio da Antiguidade, um conjunto de vilas denominado Lepenski Vir; estima-se que ele tenha existido há 8,5 mil anos.

Até as descobertas dessas povoações, considerava-se que as primeiras cidades teriam se desenvolvido na região do atual Iraque – conhecida como Mesopotâmia – há cerca de 5,5 mil anos. E, em períodos mais recentes (desde cerca de 4 mil anos atrás), registrou-se a existência de cidades nas regiões da Índia, da China, do Egito e da América Central.

Marion Bull/Alamy/Other Images

◄ Escavações em Çatal Huyuk, atual Turquia. Foto de 2012.

Erich Lessing/Latinstock/Museu Nacional, Belgrado, Sérvia.

▲ Representação de uma cabeça de peixe. Escultura datada de cerca de 5600 a.C.-4300 a.C., encontrada no sítio de Lepenski Vir, atual Sérvia.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura e reflexão

Leia o texto a seguir, de Lewis Mumford, e depois responda às questões.

A cidade, como se encontra na História, é o ponto de concentração máxima do poder e da cultura de uma comunidade. É o lugar onde os raios difusos de muitas formas separadas de vida entram em foco, com ganhos tanto em efetividade social quanto em significância. A cidade é a forma e o símbolo de uma relação social integrada: é o assento do templo, do mercado, o palácio da justiça, a academia do aprendizado. Aqui na cidade os bens da civilização são multiplicados e diversificados; aí é onde a experiência humana é transformada em signos viáveis, símbolos, padrões de conduta, sistemas de ordem. Aí é onde as questões da civilização são postas em foco: aí, também, o ritual ganha lugar no drama ativo de uma sociedade plenamente diferenciada e autoconsciente.

Cidades são produto da terra. Elas refletem a habilidade do camponês em dominar a terra: tecnicamente eles apenas se valem de sua habilidade de aproveitar o solo para usos produtivos, ao guardar seu gado para segurança, ao regular as águas que umedecem seus campos, ao providenciar depósitos e celeiros para suas colheitas. Cidades são emblemas daquela vida sedentária que começa com a agricultura permanente: uma vida conduzida com a ajuda de abrigos permanentes, utilidades permanentes como pomares, vinhedos, e para intercâmbio e para novas combinações não dadas nos trabalhos de irrigação, e construções permanentes para proteção e armazenamento.

Cada fase na vida na zona rural contribui para a existência das cidades. O que o pastor, o lenhador e o mineiro sabem se transforma e se "sublima" por meio da cidade em elementos duráveis na herança humana: os tecidos e a manteiga de um, os fossos e açudes de outro, os barris de madeira e tornos do outro, os metais e as joias de um outro são finalmente convertidos em instrumentos da vida urbana: fundamentando a existência econômica das cidades, contribuindo com arte e saber para sua rotina diária. Dentro da cidade a essência de cada tipo de solo, labor e objetivo econômico é concentrada: então surgem grandes possibilidades de intercâmbio e novas combinações não dadas no isolamento de seus habitat *originais.*

Cidades são produto do tempo. Elas são os moldes nos quais os tempos de vida dos homens são congelados e solidificados, dando forma definitiva, por meio da arte, a momentos que de outra forma desapareceriam com a vida e não deixariam formas de renovação ou maior participação atrás de si. Na cidade, o tempo torna-se visível: construções e monumentos e ruas públicas, mais abertas que o registro escrito, mais sujeitas ao olhar de muitos homens que os artefatos da zona rural, deixam uma marca sobre as mentes, tanto do ignorante quanto do indiferente. Por meio do fato material da preservação, o tempo desafia o tempo, o tempo se choca com o tempo: hábitos e valores sobrevivem ao grupo vivente, marcando em diferentes estratos do tempo o caráter de uma dada geração.

MUMFORD, Lewis. *The Culture of Cities*. New York: Harcourt Brace, 1996. p. 3-4.

Paramount Pictures/Album/Latinstock

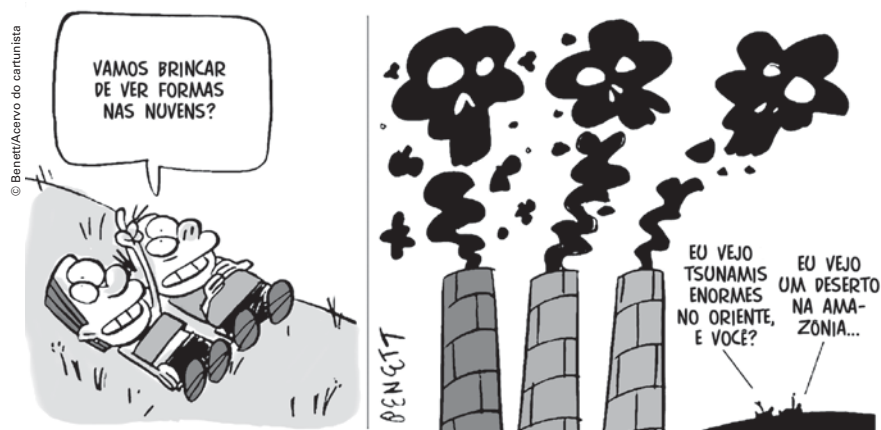
O fórum romano em cena do filme *A queda do Império Romano*, de Anthony Mann, Estados Unidos, 1964.

a) Segundo o autor, o que significa dizer que "as cidades são produto da terra"? E afirmar que "as cidades são produto do tempo"?

b) Selecione do texto um trecho que melhor defina cidade para você.

c) De que maneira você se relaciona com sua cidade? Que locais urbanos ou rurais de sua cidade revelam vestígios históricos?

2 Análise de imagem e redação

A urbanização e as invenções tecnológicas não trouxeram apenas avanços nem deixaram apenas monumentos de beleza e importância histórica.

Das primeiras concentrações urbanas à intensa urbanização das cidades contemporâneas, muitos desafios foram criados: a degradação ambiental, as dificuldades de deslocamentos nas grandes cidades, a destruição de registros e referências históricas, entre outros aspectos a serem enfrentados pela humanidade.

a) Observe os quadrinhos acima e retome os conceitos de civilização da seção *Discutindo a História*.

b) Em seguida, faça uma redação explicando por que a história das criações humanas não significou necessariamente progresso e bem-estar social.

3 Leitura de texto e pesquisa

Veja a seguir uma hipótese sobre o surgimento das cidades.

Em seu clássico A cidade na história, *Lewis Mumford defende algumas teses fascinantes sobre a origem das cidades. Entre outras, afirma que a cidade dos mortos (necrópolis) antecedeu a cidade dos vivos (pólis). As verdadeiras fundadoras de cidades e civilizações teriam sido as mulheres, que cultuavam seus mortos em lugares aos quais, mesmo em períodos de nomadismo, voltavam com regularidade, erguendo santuários para aqueles que haviam partido deste mundo. As mulheres ainda procuravam lugares seguros e protegidos para dar à luz, lugares esses simbolizados pelo círculo remetendo à cidade com muralhas. A cruz, a grade ou o tabuleiro representariam de forma mais imediata as ruas da cidade e, metaforicamente, a ousadia, o expansionismo dos homens, sua atitude conquistadora e guerreira. Por isso, não surpreende que os hieróglifos de mulher, casa e cidade se confundem.*

Esse mesmo símbolo já foi encontrado em Nimrod, em escavações na Mesopotâmia, sob a forma de um baixo-relevo assírio, mostrando que a existência de cidades no Oriente Próximo antecedeu por milênios a existência das cidades ocidentais, incluindo as cidades da Antiguidade clássica como Atenas e Roma.

FREITAG, Bárbara. *Utopias urbanas*. Conferência de encerramento do IX Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia, em 2001. Disponível em: <http://e-groups.unb.br/ics/sol/itinerancias/grupo/barbara/utopias.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

a) Segundo o texto, qual seria o papel das mulheres no surgimento das cidades?

b) Faça um levantamento das informações que você tem sobre o surgimento de sua cidade. Depois, exponha aos colegas o que você descobriu.

DAS CIDADES AOS REINOS E IMPÉRIOS

Nas páginas seguintes, apresentaremos aspectos de cada uma das civilizações que selecionamos para esse nosso estudo. Não se pretende esgotar o assunto, mas apenas evidenciar alguns sinais da trajetória humana nesse período conhecido como Antiguidade, em que as cidades surgiram e se desenvolveram, das mais diferentes formas, em diferentes lugares do mundo. Com elas, firmavam-se espaços em que novas atividades ganhavam vida. Nas cidades estavam as construções públicas (ruas, pontes, templos, praças), o comércio (mercados e portos) e a sede do governo (palácios). Para proteção, geralmente eram cercadas por muralhas, demarcando seus limites com o campo da agricultura e do pastoreio.

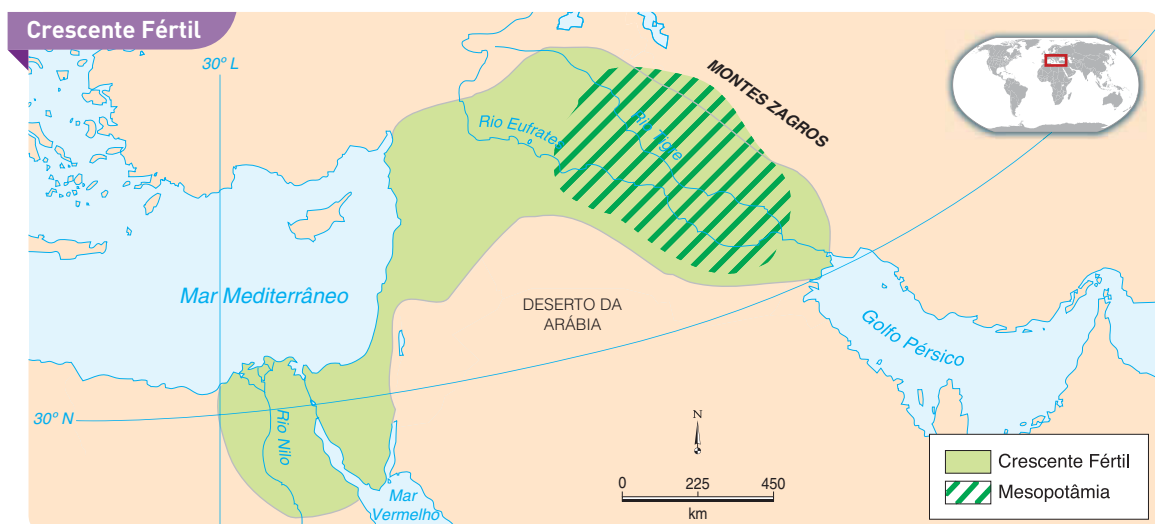
A civilização mesopotâmica

▲ Rei acadiano, escultura em bronze de 2250 a.C.

Observe o mapa a seguir. A Mesopotâmia situa-se no Oriente Médio, entre os rios Tigre e Eufrates, na região conhecida como **Crescente Fértil**. Seu nome já sugere tratar-se de uma região fértil, embora localizada em meio a montanhas e desertos: Mesopotâmia vem do grego (*meso* = meio; *potamos* = água) e significa 'terra ou região entre rios'.

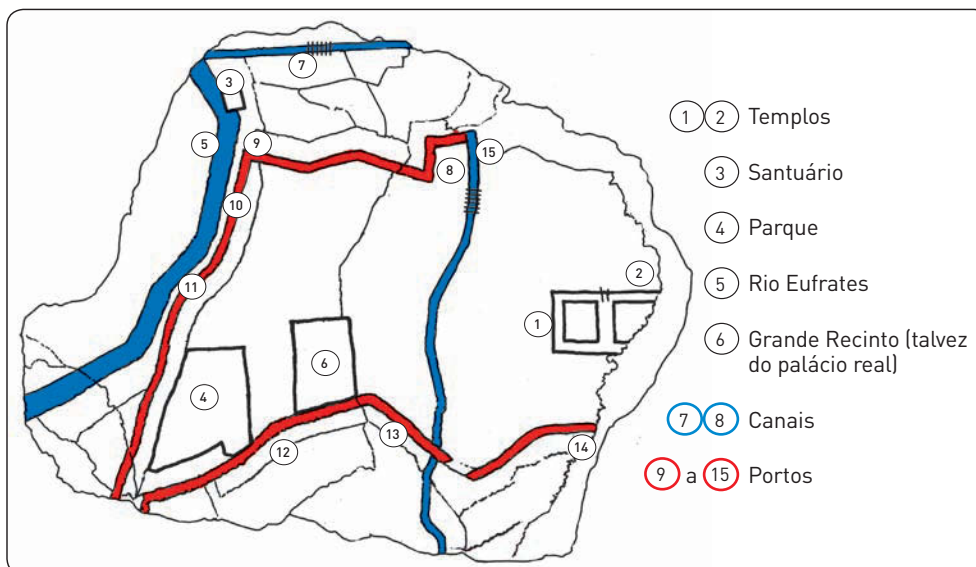
Quanto à organização socioeconômica, existem grandes semelhanças entre a mesopotâmica e a egípcia, que estudaremos a seguir. No entanto, algumas diferenças de caráter físico-geográfico podem ser destacadas. Situado entre dois desertos, o Egito vivia em relativo isolamento geográfico, o que lhe possibilitou longos períodos de estabilidade política; a Mesopotâmia, por sua vez, é ainda hoje uma planície aberta a invasões por todos os lados. Além disso, o regime de cheias do Tigre e do Eufrates não é tão regular como o do Nilo, no Egito; por isso são frequentes inundações violentas e até períodos de seca na região banhada por eles.

Os primeiros vestígios de sedentarismo humano na Mesopotâmia datam de aproximadamente 10000 a.C. Com o crescimento populacional e dos primeiros núcleos urbanos da região, desenvolveu-se um complexo sistema hidráulico, que tornou possível a drenagem de pântanos e a construção de diques e barragens, para evitar inundações e armazenar água para épocas de seca.

O sucesso das atividades produtivas levou à formação de grandes cidades com mais de mil habitantes já por volta de 4000 a.C., como Uruk. Essas cidades tinham principalmente função militar, protegendo a riqueza gerada pela agricultura e, ao mesmo tempo, exercendo o controle político da população da região.

Adaptado de: ALBUQUERQUE, M. M. de; REIS, A. C. F.; CARVALHO, C. D. de. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: Fename, 1979. p. 73.

Evolução política

No fim do Período Neolítico, diversas cidades já haviam sido criadas na Mesopotâmia, todas elas autônomas e habitadas por **sumérios**, povo oriundo do vizinho planalto do Irã. Ur, Nipur e Lagash, além da já citada Uruk, foram os principais centros urbanos. As cidades eram governadas por *patesis*, misto de chefes militares e sacerdotes, que exerciam o controle sobre a população, cobrando impostos e administrando as obras hidráulicas.

Planta da cidade sumeriana de Nipur, feita em tábua de argila (c. 1600 a.C.). Abaixo, reprodução da planta com identificação dos principais pontos.

Adaptado de: BARBERIS, Carlo. *Storia Antica e Medievale*. Milano: Casa Editrice G. Principato S.p.A., 1997. p. 37. v. 1.

PRIMEIROS PICTOGRAMAS

A escrita mesopotâmica inicial empregava pictogramas, associando uma forma ou imagem a cada palavra ou ideia, semelhante ao que ocorria no sistema egípcio de hieróglifos. Essa escrita, chamada de "Uruk IV", descoberta ao sul da Mesopotâmia, data de 3000 a.C. As inscrições encontradas eram principalmente listas de cabeças de gado ou de equipamentos agrícolas.

ESCRITA CUNEIFORME

Por volta de 2500 a.C., o sistema de escrita aproximou-se de uma representação das palavras que usava símbolos em formato de cunha gravados na argila feitos com a ponta de um caniço cortado ou estilete. Esse sistema era capaz de representar não apenas uma palavra isolada, mas também valores fonéticos – ou seja, as formas podiam representar sons. Com o tempo, os símbolos cuneiformes foram simplificados e convencionados, o que facilitou sua representação em diferentes línguas.[1]

[1] RATHBONE, Dominic. *História ilustrada do mundo antigo*. São Paulo: Publifolha, 2011. p. 96.

Os sumérios chegaram a estabelecer relações comerciais com povos vizinhos, tanto na direção oeste, indo para o mar Mediterrâneo, como na direção leste, rumo à Índia. Desenvolveram a **escrita cuneiforme**, para registrar suas complexas transações econômicas.

Por volta de 2400 a.C., o **povo acádio**, que já vinha se introduzindo na região havia algum tempo, dominou a Mesopotâmia. O rei acádio Sargão I unificou as regiões centro e sul, submetendo os sumérios, ao mesmo tempo que incorporava sua cultura. Porém, contínuas invasões estrangeiras inviabilizaram a permanência do Império Acádio, que acabou desaparecendo por volta de 2100 a.C.

A partir do século XIX a.C., com os invasores **amoritas**, firmou-se uma nova tentativa de unidade da região, originando o Primeiro Império Babilônico. Com o rei Hamurabi (1792 a.C.-1750 a.C.), a cidade da Babilônia, a capital, transformou-se em um dos principais centros urbanos e políticos da Antiguidade. O império abrangia uma região que se estendia do golfo Pérsico à Assíria.

Com Hamurabi foi organizado um código de leis escritas tido como um dos mais antigos de que se tem notícia. O **Código de Hamurabi** determinava penas para delitos domésticos, comerciais, ligados à propriedade, à herança, à escravidão e a falsas acusações, sempre baseadas na *lei de talião*, que pregava o princípio do "olho por olho, dente por dente".

A pena seria, na medida do possível, semelhante ao delito cometido, embora pudesse variar conforme a posição social e econômica da vítima e do infrator. Para um ladrão, por exemplo, a pena era ter uma das mãos cortada.

ARTIGOS DO CÓDIGO DE HAMURABI

Art. 200. Se um homem arrancou um dente de um outro homem livre igual a ele, arrancarão o seu dente.

Art. 201. Se ele arrancou o dente de um homem vulgar, pagará um terço de uma mina de prata.

Art. 202. Se um homem agrediu a face de um outro homem que lhe é superior, será golpeado sessenta vezes diante da assembleia com um chicote de couro de boi.

Art. 229. Se um pedreiro edificou uma casa para um homem, mas não a fortificou e a casa caiu e matou o seu dono, esse pedreiro será morto.

Art. 230. Se causou a morte do filho do dono da casa, matarão o filho desse pedreiro.

Art. 231. Se causou a morte do escravo do dono da casa, ele dará ao dono da casa um escravo equivalente.

Art. 232. Se causou a perda de bens móveis, compensará tudo que fez perder. Além disso, porque não fortificou a casa que construiu e ela caiu, deverá reconstruir a casa que caiu com seus próprios recursos.

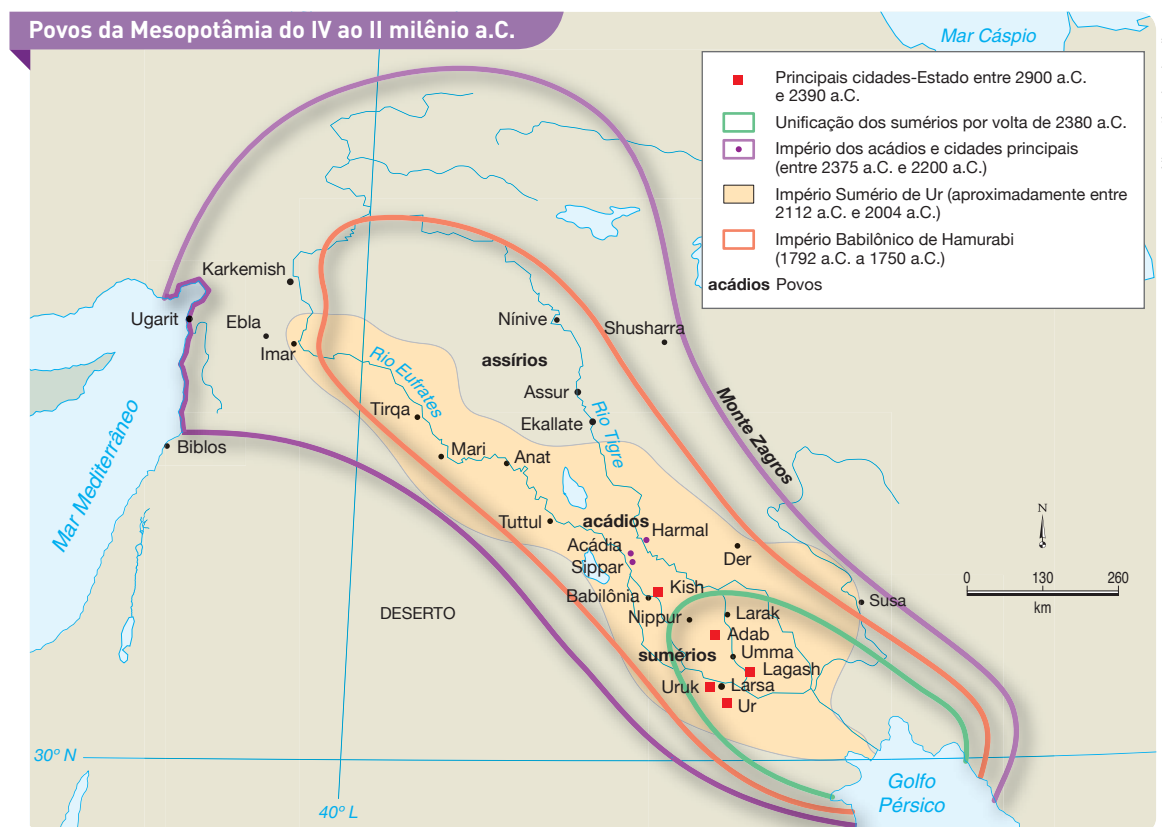
Código de Hamurabi. Bauru: Edipro, 1994. p. 36 e 38. (Clássicos).

mina: medida de peso equivalente a cerca de 500 gramas.

O Código de Hamurabi, em escrita cuneiforme, foi impresso em um bloco de rocha. Em sua parte superior, há uma representação de Hamurabi em frente ao deus sumeriano do sol. O rei mandou fazer cópias do Código e espalhar por várias regiões de seu império. A descoberta do Código, em 1901-1902, abriu seguidos achados na região, atraindo a atenção de muitos pesquisadores. Atualmente, faz parte do acervo do Museu do Louvre, em Paris, na França.

Erich Lessing/Latinstock/Museu do Louvre, Paris, França.

Ao declínio do Primeiro Império seguiram-se invasões de diversos povos, chegando alguns a exercer eventualmente o controle da região. Observe no mapa a seguir a localização de alguns desses povos do Oriente Próximo. Os **assírios** tornaram-se conhecidos por seu forte caráter militar e pela violência ao tratarem os prisioneiros de guerra. Já os **caldeus**, fundadores do Segundo Império Babilônico, ficaram famosos pelas seguidas conquistas e pelo governo de Nabucodonosor (604 a.C.-561 a.C.), com suas obras urbanas na Babilônia. Esse poderio não foi capaz de conter as tropas dos conquistadores **persas** comandadas por Ciro I. No século VI a.C., a Babilônia foi integrada ao Império Persa.

Adaptado de: ATLANTE storico De Agostini. Novara: Istituto Geografico De Agostini, 2005. p. 4.

Economia, sociedade e cultura na Mesopotâmia

Assim como no Egito, na Mesopotâmia a agricultura foi a principal atividade econômica praticada pela população. À frente das primeiras cidades, emergiram lideranças com a responsabilidade de cuidar dos canais de irrigação, da justiça e da burocracia. Não havia separação entre a vida prática, do dia a dia, e a vida religiosa. Todos prestavam serviços aos deuses e à administração locais, fazendo crescer o poder das duas principais instituições mesopotâmicas: o **templo** e o **palácio**. Cabia a elas a maior parte das terras, além de cuidar da tributação e redistribuição dos excedentes agrícolas. Dessa forma, a estrutura social baseava-se na existência de uma elite que controlava a parcela da população submetida ao trabalho compulsório, caracterizando o domínio de todos os grupos sociais por meio de uma administração centralizada, de um governo despótico e teocrático, ou seja, associava-se a autoridade do governante à religiosidade.

Quanto aos escravos, seu número tendia a ser bastante elevado em certos períodos, principalmente durante o Império Assírio, e o comércio e o artesanato tiveram significativo desenvolvimento, pelos contatos com povos diversos.

A religião mesopotâmica servia de elemento de ligação entre a população e os governantes. Os sacerdotes (templo) tinham importante função política e o governante (palácio) era considerado um representante dos deuses – diferentemente do que ocorria no Egito, como veremos mais adiante, onde era visto como uma divindade viva.

Os povos da antiga Mesopotâmia eram politeístas, ou seja, adoravam vários deuses, que representavam elementos da natureza. Acreditavam que esses deuses – que habitariam os **zigurates**, templos em forma de pirâmides – podiam interferir em sua vida, causando o bem e o mal. Ishtar, deusa da chuva, da primavera e da fertilidade, ganhou muita importância na Mesopotâmia (ver foto do Portal de Ishtar na página 63). Havia também deuses próprios de cada cidade.

Os povos mesopotâmicos destacaram-se na ciência, arquitetura e literatura. Observando o céu, os sacerdotes desenvolveram os princípios da Astronomia e da Astrologia. Os zigurates, além de morada dos deuses e de abrigar celeiros e oficinas, eram também verdadeiras torres de observação dos céus. Possibilitaram cálculos do movimento de planetas e estrelas e a posterior elaboração de sofisticados calendários. Foram os mesopotâmios que elaboraram o calendário dividindo o ano em doze meses e a semana em sete dias, cada um dos quais dividido em dois períodos de doze horas.

Os mesopotâmios desenvolveram ainda cálculos algébricos, dividiram o círculo em 360 graus e calcularam as raízes quadrada e cúbica. Sua arquitetura introduziu o uso de arcos e a decoração em baixo-relevo. Na literatura, criaram poemas e narrativas épicas, como *A epopeia de Gilgamesh*. Esse texto, considerado por alguns estudiosos a narrativa escrita mais antiga de que se tem notícia (c. 2000 a.C.), conta as aventuras do lendário rei sumério Gilgamesh, de Uruk, na Mesopotâmia, que teria sido o quinto rei da primeira dinastia após o dilúvio de Uruk. Um dos episódios traz a referência ao dilúvio, narrativa recorrente em muitas culturas, estando presente nas narrativas mais antigas do Velho Testamento, que faz parte do livro sagrado dos judeus e dos cristãos.

▼ O Zigurate de Ur, localizado em Nasiriya, atual Iraque (foto de 2010). Construído em homenagem ao deus da Lua, Nanna, entre 2113 e 2096 a.C., o Zigurate de Ur é o mais bem conservado da Mesopotâmia.

Essam Al-Sudani/Agência France-Presse

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Análise de texto

Para os historiadores, *A epopeia de Gilgamesh* é um documento importante para entender a sociedade suméria. Leia o trecho abaixo e depois responda às questões.

> *Enlil da montanha, pai dos deuses, havia decretado o destino de Gilgamesh. Por isso Gilgamesh teve um sonho, e Enkidu disse: "O significado do teu sonho é o seguinte: o pai dos deuses te deu um trono, reinar é o teu destino; a vida eterna não é o teu destino. Por isso, não fique triste, não te atormentes nem te deixes oprimir por causa disso. Ele te deu o poder de atar e desatar, de ser as trevas e a luz da humanidade. Ele te deu a supremacia sem paralelo sobre o povo, te garante a vitória nas batalhas de onde não escapam fugitivos; o sucesso é teu nas incursões militares e nos implacáveis assaltos por ti empreendidos. Mas não abuses deste poder; sê justo com teus servos no palácio; faze justiça perante Shamash".*
>
> ANÔNIMO. *A epopeia de Gilgamesh*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 103.

a) Quem teria sido Gilgamesh? O que o trecho "o pai dos deuses te deu um trono, reinar é o teu destino; a vida eterna não é o teu destino" revela sobre o papel de Gilgamesh em sua epopeia?

b) De acordo com o texto, o que podemos inferir sobre as características de um rei sumério? Identifique-as.

2 Leitura de imagem

O relevo reproduzido abaixo se encontra no palácio assírio do sudoeste de Nínive e representa a vitória do rei Assurbanípal sobre os elamitas em 653 a.C.

Werner Forman Archive/Corbis/Latinstock

a) Que aspecto do combate entre assírios e elamitas o relevo enfatiza?

b) Com que objetivo essas cenas podem ter sido escolhidas para figurar nas paredes do palácio real?

3 Interpretação de texto e associação

Leia o texto abaixo e faça o que se pede:

> [...] *a criação da ciência tem sido creditada aos gregos, assim como tantas outras coisas. E os poucos historiadores que têm sido tão impetuosos a ponto de perguntar abertamente "O que havia de antemão?" e voltaram sua atenção para o oriente pré-helenístico acabaram até mesmo por superdimensionar os méritos dos gregos, por assim dizer, encontrando entre aqueles povos antigos nada além de um autêntico progresso técnico e absolutamente nenhum traço de qualquer forma de desenvolvimento teórico.* [...]
>
> *Isso não é exatamente como as coisas se apresentam aos olhos de alguém que tenha entrado em contato diretamente com os documentos em cuneiforme e buscado seguir passo a passo a longa trajetória intelectual que eles revelam.*
>
> *Entre as mais antigas tabuletas cuneiformes,* [...] *já podemos encontrar algumas listas em meio de centenas de contabilidades. Essas listas são grupos de palavras, classificadas de diferentes maneiras. Elas podem muito bem ter servido a princípio como catálogos de caracteres, de modelos indispensáveis à aprendizagem e ao ensino dos elementos da escrita. O uso contínuo dessas listas, que se expandiram tremendamente na história posterior do país, mostra-nos que tinham o propósito último de arranjar objetos, de delinear inventários de numerosos setores do mundo real que não era apenas o mais completo possível, como eram, especialmente, listas metódicas.* [...] *Temos aqui o testemunho e o resultado de um enorme e constante esforço intelectual, típico da mentalidade dos antigos mesopotâmicos, bem como uma tentativa de compreender o Universo por meio da classificação e organização de seus elementos, arrolados pelos seus traços comuns e diferenças específicas.*
>
> BOTTÉRO, Jean. *Mesopotamia: Writing, Reasoning, and Gods*. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 29-30.

a) Jean Bottéro concorda com a ideia de que antes do despertar da cultura grega nenhum outro povo tenha feito qualquer avanço para produzir conhecimento científico? Explique.

b) Que indícios o autor encontra nos textos em cuneiforme que sustentam sua opinião?

c) Consulte os artigos extraídos do Código de Hamurabi que estão reproduzidos na página 73 deste capítulo. Que associação podemos estabelecer entre seu conteúdo e as ideias defendidas por Jean Bottéro no texto acima?

Erich Lessing/Latinstock/Museu do Louvre, Paris, França.

A civilização egípcia

Fundação Charles Edwin Wilbour/The Bridgeman Art Library/Keystone

▲ Fragmento de mural com a representação de uma mulher de Tebas, da 18ª dinastia egípcia (cerca de 1567 a.C.-1320 a.C.).

Instalada no extremo nordeste da África, em região desértica, a civilização egípcia floresceu às margens do rio Nilo, beneficiando-se do regime de cheias. As abundantes chuvas durante certos meses do ano na nascente do rio, ao sul, provocam o transbordamento de suas águas e o consequente depósito do húmus fertilizante em suas estreitas margens. Ao final do período de cheias, o rio volta ao seu leito normal e as margens, naturalmente fertilizadas, tornam possível uma rica agricultura.

Contudo, diante do aumento populacional no Neolítico, tornaram-se necessárias obras hidráulicas, como a construção de diques e canais, para o cultivo agrícola. Estudos e pesquisas arqueológicas e históricas apuraram que a organização do trabalho às margens do Nilo, a construção de diques e outras obras foram realizadas inicialmente pelas coletividades locais e regionais conhecidas como nomos. Mais tarde, ficaram a cargo de uma estrutura governamental mais complexa.

nomo: nome que recebiam as regiões administrativas, econômicas e religiosas do Egito antigo. O seu governante era chamado de nomarca.

Allmaps/Arquivo da editora

O rio Nilo

Adaptado de: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Madrid: Debate, 1989. p. 6.

William L. Stefanov/ NASA-JSC

Khaled Desouki/Agência France-Presse

◀ Nesta foto de 2012, trecho urbano do rio Nilo, na cidade do Cairo. Acima, imagem noturna de satélite da Nasa de 2010, em que se vê a região fértil do vale do rio Nilo. A cidade está situada no vértice do delta formado pelo rio, cuja extensão é de 6,7 mil quilômetros. Você pode observar a concentração das pessoas nesse local, pelo aglomerado de luzes. ▲

Estima-se que uma das primeiras cidades surgidas na região do rio Nilo foi **Maadi** em cerca de 3500 a.C. Os estudos arqueológicos no sítio, que fica 15 quilômetros ao sul da cidade do Cairo, indicam evidências de abrigos e cabanas, estruturas administrativas, silos de grãos, como o trigo e a cevada (caixas de armazenamento feitas com tijolos de barro) e locais de sepultamento. Também foram encontrados cobre e betume, que assim como os grãos eram utilizados para trocas comerciais na Antiguidade. Essas evidências, que mostram uma sociedade organizada e hierarquizada, levam a crer que Maadi foi um importante centro comercial. O cobre era utilizado na fabricação de diversos objetos, e o betume era valorizado por se atribuírem a ele poderes curativos, além de ser utilizado na mumificação.

Outras duas cidades surgidas no mesmo período de Maadi, e também no vale do Nilo, foram Hierakonpolis e Naqada, que ficavam próximas uma da outra e se tornaram muito importantes nas relações comerciais com as vilas vizinhas. Acredita-se que Naqada se desenvolveu como núcleo urbano por causa de sua associação com algum culto religioso ou santuário, tornando-se centro de ligação entre as vilas provavelmente organizadas em torno de clãs. Era o espaço para a troca de excedentes de comida e de atividades comerciais entre os aldeões próximos. Assim deve ter ocorrido com uma série de outras cidades que iam surgindo no vale do Nilo, estabelecendo-se em terras férteis e relacionando-se com centros urbanos próximos.

Entre as cidades egípcias, Abydos se tornou um centro importante ao dominar uma grande região no delta do Nilo, dois séculos antes de Mênfis, atual Cairo, tornar-se capital do Egito unificado. Em outros períodos, Núbia, Tebas e Karnac também se destacaram, e, no final do chamado Egito antigo, Alexandria teve seu momento de glória.

Vários estudiosos do Egito antigo apontam que o Estado egípcio foi precedido por intensa urbanização. As atuações dos nomarcas – chefes dos nomos –, a expansão das atividades agrícolas, graças às obras de irrigação e drenagem, e as seguidas disputas regionais contribuíram para a fusão dos nomos, originando, por volta de 3500 a.C., dois reinos: o do **Alto Egito**, ao sul, e o do **Baixo Egito**, ao norte, na região do delta do Nilo.

Séculos depois, perto de 3200 a.C., deu-se a **unificação** do Estado egípcio, o primeiro reino unificado de que se tem conhecimento na História. A sede inicialmente foi a cidade de Tínis, e mais tarde Mênfis. Ao que parece, foi um chefe do Alto Egito que uniu os dois reinos, subordinando os cerca de quarenta nomos e tornando-se o primeiro faraó. Há dúvidas sobre seu nome, tendo sido mais comumente atribuídos os nomes Menés ou Narmer (em grego): o nome Menés aparece em alguns registros, como a Lista Real de Abydos e o Papiro de Turim, mas a sua existência, assim como a sua identidade como Narmer, não foi confirmada por nenhum achado arqueológico.

faraó: termo de origem egípcia que significa 'casa grande' ou 'grande morada'. Inicialmente denominava o palácio do rei; depois passou a denominar o título dos reis. É importante destacar que a palavra só passou a ser usada a partir do Novo Império (depois de 1580 a.C.).

PALETA DE NARMER

A imagem ao lado mostra uma das faces da **Paleta de Narmer**, em reprodução exposta no Museu de Ontário, no Canadá. Acredita-se que essa Paleta, um pequeno monumento de 63 centímetros, seja uma placa cerimonial egípcia. Encontrada em 1898 pelo britânico James Quibell em suas escavações realizadas em Hierakonpolis, antiga cidade pré-dinástica do Alto Egito, hoje está sob a guarda do Museu do Cairo, Egito. Teria sido criada entre 3200 e 3100 a.C. Observe que seus relevos representam a unificação do Alto e do Baixo Egito e o primeiro faraó e rei unificador. Aos pés do faraó, à sua direita, há um homem agarrado pelos cabelos, que simbolizaria o inimigo, as regiões conquistadas. Acima, também à direita do faraó, está o deus falcão Hórus. As cabeças de vaca simbolizam a deusa Hathor.

Werner Forman Archive/Glow Images/Museu Egípcio, Cairo, Egito.

Economia, sociedade e cultura na civilização egípcia

A **economia** egípcia apoiava-se na *servidão coletiva*: os camponeses eram obrigados a realizar grandes obras de irrigação coordenadas pelo Estado, além de construir depósitos de armazenagem, templos, palácios e monumentos funerários. O trabalho era feito quase sempre na época das cheias do Nilo, quando as atividades agrícolas eram interrompidas temporariamente.

O Egito era grande produtor de cereais, em especial trigo, e de algodão, linho e papiro. Os egípcios também criavam cabras, carneiros e gansos, e o rio oferecia a possibilidade da pesca. Praticava-se o artesanato e a produção de tecidos e vidros. A indústria de construção naval era também significativa.

papiro: planta com a qual se fazia um papel de mesmo nome; também era utilizado na fabricação de cestos e redes, além de servir de alimento.

A organização da **sociedade egípcia** era bastante rígida. Com o início do período dinástico na história egípcia – o **Império Egípcio** –, a partir da unificação, o faraó passou a concentrar todos os poderes e a maior parte das terras, sendo considerado um deus vivo. Configurou-se assim uma **monarquia teocrática**. O governante se impunha como senhor supremo do Egito, exercendo o papel de chefe de um Estado centralizado. Controlava a economia do país, com funcionários que administravam templos, terras, homens, barcos e rebanhos, cobravam tributos e trabalhos. Embora os nomarcas, que acumulavam grandes riquezas e tinham importante poderio regional, tenham, em alguns momentos, disputado esse poder com os faraós, eles acabaram passando a atuar como representantes do poder central, administrando aldeias e cidades, arrecadando impostos e fazendo cumprir as decisões do faraó.

Kari Niemelainen/Alamy/Other Images

Papiro (*Cyperus papyrus*), planta bastante comum às margens de rios africanos (na foto, margem do rio Okavango em Botsuana, 2012). As fibras para a fabricação do papel e de outros produtos eram obtidas de seu caule e de sua raiz.

Logo abaixo dos nomarcas na hierarquia vinham os sacerdotes, os grandes burocratas e os chefes militares. Em seguida, vinha a baixa burocracia, formada pelos escribas, conhecedores da complexa escrita hieroglífica e responsáveis pelos registros administrativos. Nessa camada intermediária figuravam também os comerciantes, que ganharam mais expressão no período conhecido como **Novo Império** – iniciado com o fortalecimento do Egito após a expulsão dos hicsos, que dominaram boa parte da região antes de 1580 a.C.

A base da sociedade egípcia era formada pela grande massa de camponeses. Os camponeses e artesãos tinham de pagar tributos e servir ao faraó, por meio do trabalho compulsório em campos, oficinas, minas e obras públicas. Eventualmente havia também escravos, capturados nas guerras, embora essa categoria social não tivesse grande importância no sistema econômico egípcio.

Album/Latinstock

Colheita de uvas para a produção de vinho em pintura egípcia feita na tumba do sacerdote, escriba e astrônomo Nakht, na cidade de Tebas, por volta de 1400 a.C. O afresco destaca a colheita cuidadosa dos cachos de uva. A atividade era acompanhada por um fiscal e um sacerdote, que recolhiam e registravam a oferenda à deusa Renenutet, representada na forma de uma cobra. Depois da colheita, a uva era esmagada e passava para a fase da fermentação. No final, o vinho era armazenado em ânforas de barro. A bebida principal dos antigos egípcios, entretanto, era a cerveja, produzida da cevada.

A **religião** egípcia foi muito importante para a manutenção da ordem existente e, portanto, do domínio dos camponeses pelo Estado. O culto era politeísta, resultado da diversidade de nomos que, fundidos, deram origem à civilização egípcia. Alguns dos deuses eram Amon-Rá, Osíris, Ísis, Set, Hórus, Anúbis e Ápis.

Reprodução/Museu Nacional, Cairo, Egito.

▲ Neste relevo do século XIV a.C., os raios do deus Sol Aton iluminam o faraó Amenófis IV, sua esposa Nefertite e seus três filhos.

Com o faraó Amenófis IV (1377 a.C.-1358 a.C.) foram realizadas profundas reformas de cunho político-religioso. Templos foram fechados e bens foram confiscados, valorizando o culto monoteísta ao deus Aton, representado pelo círculo solar, em lugar do politeísmo tradicional centrado principalmente no deus Amon-Rá. O próprio faraó teve seu nome mudado para Akhenaton (*Ech-n-Aton* = 'aquele que adora Aton'), e foi fundada uma nova capital próxima de Tebas, chamada Ahketaton ('horizonte do disco solar'). A longo prazo, porém, essas reformas não vingaram, ao que parece por causa das crenças tradicionais e da impopularidade da nova religião. Com a morte de Amenófis IV e sua sucessão por Tutancâmon, a religião tradicional politeísta foi restabelecida.

Como os egípcios acreditavam em vida após a morte e no retorno da alma ao corpo, cultuavam os mortos e desenvolveram técnicas de mumificação para conservar os cadáveres. Os corpos ficavam no túmulo junto com tudo o que seria utilizado no retorno à vida, como alimentos, utensílios, joias e objetos pessoais. No caso dos faraós, os corpos mumificados ficavam protegidos nas pirâmides, imensas construções repletas de passagens e câmaras para impedir a ação de saqueadores de túmulos.

MUMIFICAÇÃO

Para mumificar um corpo, geralmente se retiravam os principais órgãos internos, que eram tratados e depois colocados em recipientes chamados de vasos canopos. O coração, considerado o centro da inteligência e da força, era mantido no corpo. Em seguida, o corpo era coberto por um tipo de sal e deixado durante quarenta dias para desidratar. Depois, era embrulhado em camadas de linho embebido em diversas substâncias e coberto de resina. Com isso, os corpos se preservavam por milhares de anos.

A mumificação ampliou o conhecimento dos egípcios antigos sobre a anatomia humana. Conhecendo melhor os órgãos e sua localização, puderam realizar intervenções cirúrgicas e tratar fraturas, doenças do estômago e do coração.

QUESTÕES INTERDISCIPLINARES

1. Quais os cuidados tomados pelos egípcios em relação a seus mortos? Como esses cuidados se relacionam com o achado de múmias em perfeito estado de conservação na atualidade?
2. Como o processo de mumificação está relacionado ao avanço da medicina entre os antigos egípcios?

Reprodução/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

▲ Vasos canopos (urnas em que se guardavam órgãos do morto após a mumificação) decorados com os quatro filhos do deus do céu Hórus. Cada órgão era depositado em um vaso independente: Amset para o estômago e os intestinos; Duatmufed para os pulmões; Kebehsenuf para o fígado; e Hapi para os órgãos menores. Esses vasos foram feitos entre 1069 a.C. e 945 a.C.

As técnicas desenvolvidas para a construção de templos religiosos e funerários (as pirâmides, por exemplo) e de obras hidráulicas, por sua vez, significaram um grande avanço da **arquitetura** e da **engenharia**.

O interesse em ciência demonstrado pelos egípcios é bastante claro em seus estudos de Astronomia, que resultaram na criação de um calendário solar composto de doze meses de trinta dias.

Com relação às **artes**, não se pode negar sua conotação religiosa. A pintura egípcia, destinada à representação de deuses, faraós e da nobreza em geral, caracterizava-se pela falta de perspectiva: tudo era representado no mesmo plano, sem ideia de profundidade. Na escultura, muitas vezes monumental, as linhas eram rígidas e perfeitamente simétricas. Na literatura, cultivava-se a poesia; uma das peças mais famosas foi o *Hino ao Sol*, composto por Amenófis IV. O texto ao lado faz uma reflexão sobre o papel da arte para reforçar as relações de poder.

A **escrita** egípcia desenvolveu-se de três formas:

- a hieroglífica, considerada sagrada, mais antiga e composta de mais de seiscentos caracteres;
- a hierática, uma simplificação da hieroglífica;
- a demótica, mais recente e popular, formada por cerca de 350 sinais.

Os períodos da história egípcia

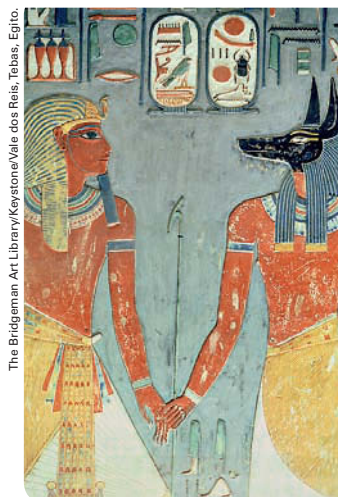
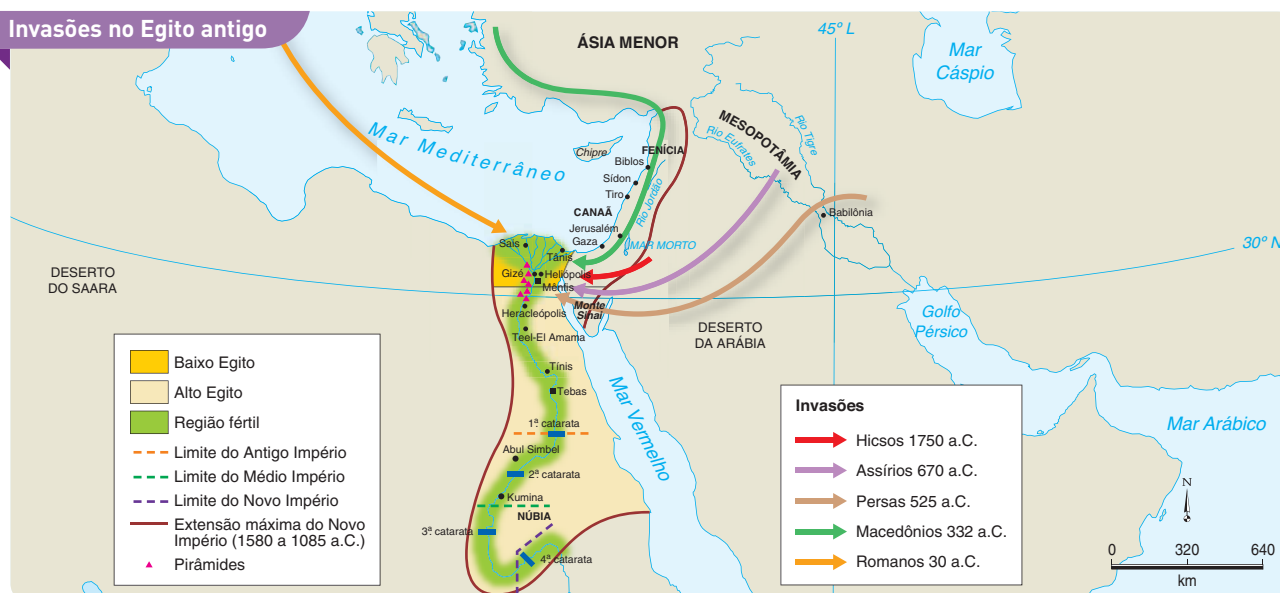
A longa história egípcia tradicionalmente tem sido dividida em três grandes períodos: o Antigo Império (c. 3200 a.C.-2300 a.C.), o Médio Império (c. 2000 a.C.-1580 a.C.) e o Novo Império (c. 1580 a.C.-525 a.C.).

SOBRE AS REPRESENTAÇÕES

Desde o começo, nas manifestações mais primárias e elementares, a História tem tido sempre uma função social – geralmente a de legitimar a ordem estabelecida –, ainda que tenha tendido a mascará-la, apresentando-se com a aparência de uma narração objetiva de acontecimentos concretos. [...]

Também as representações figuradas guardam objetivos semelhantes. Os relevos do Egito faraônico ou as pinturas maias não só estavam destinados a perpetuar a memória dos soberanos como também tinham uma função didática: a de recordar os fundamentos religiosos e profanos do sistema social vigente, tal como deviam explicá-los os sacerdotes. As cenas de triunfos militares, em que nunca falta a representação dos mortos e dos vencidos, serviram de advertência de que qualquer intento de subverter a ordem estabelecida seria reprimido duramente, tanto se procedesse de inimigo de fora como de dissidentes de dentro.

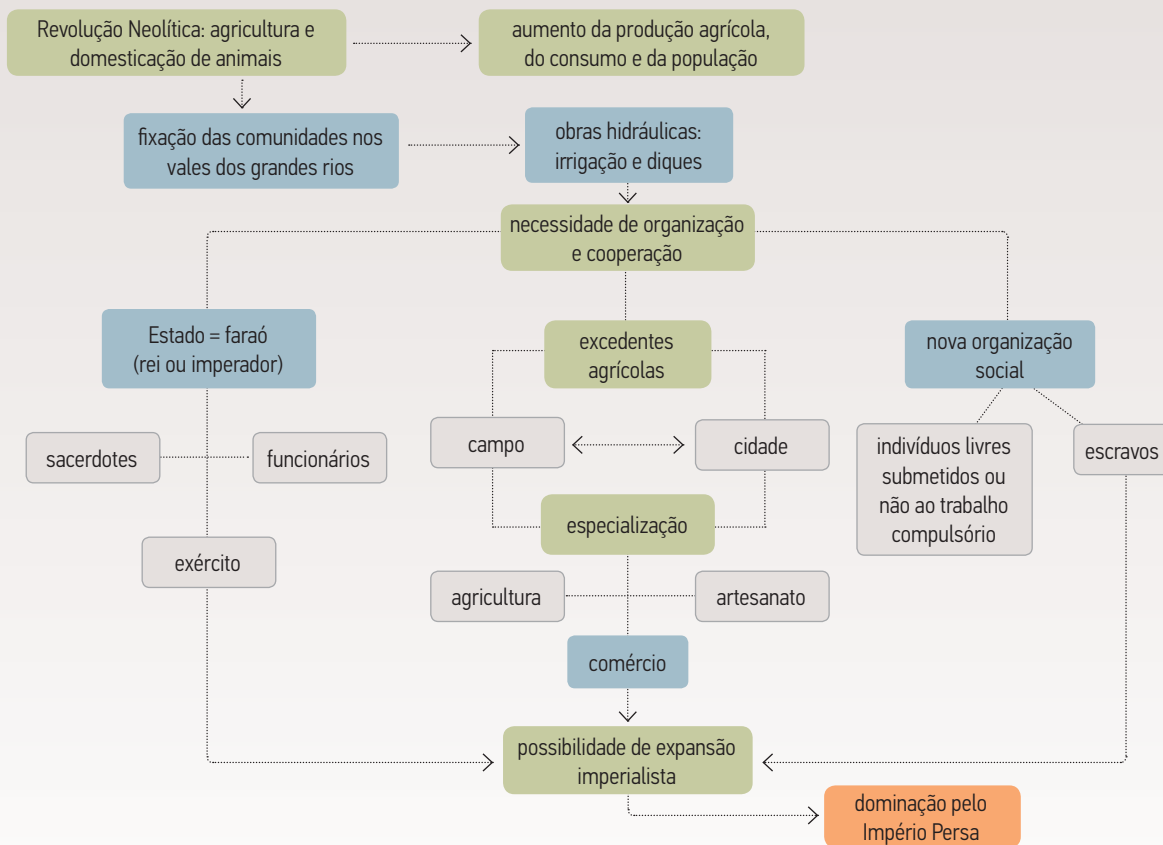
FONTANA, Josep. *História*: análise do passado e projeto social. Bauru: Ed. da Universidade do Sagrado Coração, 1998. p. 15.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Vale dos Reis, Tebas, Egito.

General Horemheb, último faraó da 18ª dinastia (à esquerda) e o deus Anúbis (à direita), representados na tumba de Horemheb (c. 1323 a.C.-1295 a.C.), Tebas, Egito. Anúbis era o deus da morte e da mumificação e foi retratado com a cabeça de Chacal ou na forma de um cão deitado.

Adaptado de: BRANCANTI, Antonio. *I popoli antichi*. Firenze: La Nuova Italia, 1997. p. 34; BARBEIRO, Heródoto. *História*: de olho no mundo do trabalho. São Paulo: Scipione, 2004. p. 33.

Em seus quase 3 mil anos de história de revoltas, conquistas e invasões estrangeiras, o Egito foi governado por faraós de 26 dinastias. O declínio final do império se deu com a invasão dos persas em 525 a.C. Comandados por Cambises, filho de Ciro e rei da Pérsia entre 530 a.C. e 522 a.C., os persas derrotaram os egípcios na Batalha de Pelusa e conquistaram definitivamente a região. A partir daí, o Egito foi dominado por vários povos durante pelo menos 2500 anos, tendo se tornado sucessivamente província do Império Persa, território ocupado por macedônios, romanos, árabes, turcos e finalmente ingleses.

Essas últimas invasões, como você verá, tiveram grande efeito sobre a cultura egípcia, sobretudo o domínio macedônico, que abriu caminho para as ideias gregas. Esse domínio instaurou no Egito uma dinastia de origem macedônica, chamada ptolomaica ou lágida, à qual pertenceu Cleópatra, uma das personagens mais famosas da história antiga. Ocupou o trono em 51 a.C., depois da morte do pai, Ptolomeu XII, e nele permaneceu até sua morte, em 30 a.C.

O filho de Cleópatra com o ditador romano Júlio César foi o último rei ptolomaico. Depois desse período, o Egito caiu sob o domínio romano e, mais tarde, árabe – domínios que introduziram elementos culturais cristãos e muçulmanos, respectivamente.

PARA RECORDAR: Mesopotâmia e Egito

ATIVIDADES

Responda às questões abaixo com base no esquema-resumo:

1. Explique como a fixação de grupos humanos nos vales de grandes rios favoreceu a criação de Estados com poder centralizado.
2. Podemos considerar que o desenvolvimento da atividade comercial foi uma decorrência da Revolução Neolítica? Justifique.
3. Que semelhanças você nota em relação ao desenvolvimento e às características das civilizações mesopotâmica e egípcia?

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura de imagem

Observe a imagem abaixo. É parte de uma pintura feita na parede do túmulo do nomarca Djehutihotep, construída na necrópole de Deir el-Bersha, durante a 12ª dinastia do Egito. Preste atenção na figura maior da imagem e nas características das personagens que a rodeiam. A seguir, responda às questões que a acompanham.

a) O que essas personagens estão fazendo?

b) Com base em seus conhecimentos sobre o Egito antigo, quem são as personagens que rodeiam a figura central? Justifique sua hipótese.

c) Considerando que esse afresco estava nas paredes do túmulo de um nomarca, que significado ele pode ter?

2 Leitura e reflexão

Leia o texto abaixo, escrito pelo historiador das religiões Mircea Eliade, e responda às questões que o acompanham.

> [...] *foram a religião, e, sobretudo, o dogma da divindade do faraó, que contribuíram, desde o início, para modelar a estrutura da civilização egípcia.* [...]
>
> *A fundação do Estado unificado equivalia a uma cosmogonia. O faraó, deus-encarnado, instaurou um mundo novo, uma civilização infinitamente mais complexa e superior à das aldeias neolíticas. O essencial era assegurar o modelo divino; em outras palavras, evitar as crises suscetíveis de abalar os alicerces do novo mundo. A divindade do faraó constituía a melhor garantia. Uma vez que o faraó era imortal, a sua morte significava somente sua transladação ao Céu. A continuidade de um deus-encarnado para um outro deus-encarnado e, consequentemente, a continuidade da ordem cósmica e social, estava assegurada.*

dogma: ponto fundamental e indiscutível de uma doutrina.

cosmogonia: princípios que buscam explicar a origem do Universo.

> [...] *O faraó é a encarnação da* ma'at, *termo que se traduz por "verdade", mas cuja significação geral é 'a boa ordem' e, consequentemente, 'o direito', 'a justiça'. A* ma'at *pertence à Criação original: ela reflete, portanto, a perfeição da Idade do Ouro.* [...]
>
> *Enquanto encarnação da* ma'at, *o faraó constitui o modelo exemplar para todos os seus súditos.* [...] *A obra do faraó assegura a estabilidade do Cosmo e do Estado e, por conseguinte, a continuidade da vida.*
>
> Adaptado de: ELIADE, Mircea. *História das crenças e das ideias religiosas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 109-117. t. 1. v. 1.

a) De acordo com as crenças religiosas egípcias, qual era o papel principal do faraó?

b) Por que a morte do faraó não abria uma crise política no Egito?

c) Tomando por base seus conhecimentos de História, aponte a principal diferença que havia entre as monarquias teocráticas egípcia e mesopotâmica.

3 Comparação de pontos de vista

Leia com atenção os textos abaixo. O texto 1, de autoria do historiador Jean Vercoutter, foi extraído da obra *L'Egypte ancienne* [O Egito antigo]. O texto 2 é um trecho do livro *O Egito antigo*, escrito pelo historiador brasileiro Ciro Flamarion Cardoso.

Texto 1

Há quem se extasie muito a respeito da estabilidade do povo egípcio [...]. *Esta característica* [...] *foi favorecida pela necessidade de um governo politicamente forte para assegurar a irrigação* [...] *cuja manutenção não pode ser assegurada senão por um poder central forte que a saiba impor a todas as províncias. Assim, todo o sistema político egípcio repousa sobre uma necessidade física, geográfica, da qual não temos equivalente algum em nossas sociedades ocidentais.*

VERCOUTTER, Jean. *L'Egypte ancienne*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968. p. 18. Texto traduzido.

Texto 2

Os trabalhos recentes mostram que o sistema egípcio de irrigação por tanques tinha um caráter local a princípio: não há qualquer prova de uma administração centralizada de redes de irrigação até o Reino Médio, isto é, até mil anos depois da unificação do reino egípcio. Nestas condições, tudo indica que o papel da agricultura irrigada foi enorme na formação e consolidação das confederações tribais que deram origem, em cada região do país, aos [...] *nomos, que no reino unificado funcionou como província* [...]. *A irrigação não pode, porém, ser vista como a causa do surgimento do Estado centralizado e da civilização egípcia: pelo contrário, um sistema centralizado de obras hidráulicas para a agricultura irrigada surgiu como o resultado tardio de um Estado forte.*

CARDOSO, Ciro F. *O Egito antigo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 24-25.

a) Qual é o assunto que está em discussão nos dois textos?

b) O autor do segundo texto defende a mesma tese do autor do primeiro? Por quê?

c) Por que a questão do controle sobre as águas do Nilo tem tanta relevância quando se discute a história egípcia?

A CIVILIZAÇÃO DOS HEBREUS, FENÍCIOS E PERSAS

Na região do Crescente Fértil, as ricas terras encontradas nas margens dos grandes rios (Nilo, Tigre e Eufrates) possibilitaram não apenas o desenvolvimento das civilizações egípcia e mesopotâmica, mas também o de povos vizinhos, que, de alguma maneira e em algum momento, aproveitaram-se da riqueza daquelas. Trata-se de hebreus, fenícios e persas, responsáveis por alguns legados da cultura ocidental. Os hebreus se destacam por terem sido o primeiro povo a adotar o **monoteísmo ético**, religiosidade em que existe um só Deus e que exige um comportamento ético dos homens, ou seja, exige-se que ajam de maneira correta e justa. O monoteísmo ético está na base da religião de mais de 2 bilhões de pessoas hoje: os judeus, os cristãos e os muçulmanos.

Os hebreus

akg-images/Latinstock

▲ Estrela de Davi gravada em pedra na sinagoga de Cafarnaum, anterior ao século I a.C.

O povo hebreu estabeleceu-se na Palestina, região do atual território de Israel, às margens do rio Jordão. Praticou a agricultura e o pastoreio, embora com grandes dificuldades, por causa do clima seco. Os primeiros hebreus que ocuparam a região, por volta de 2000 a.C., tinham origem semita, como os cananeus, que já eram habitantes da região mas foram derrotados pelas tribos hebraicas.

Muitas das informações de que dispomos sobre os hebreus são provenientes da Bíblia, mais especificamente do Antigo Testamento. Na Bíblia, dados históricos misturam-se com relatos místicos e religiosos, envolvendo as principais personagens da história antiga hebraica numa aura de mistério e religiosidade. Os estudos linguísticos e arqueológicos e os textos não bíblicos dialogam com essas representações.

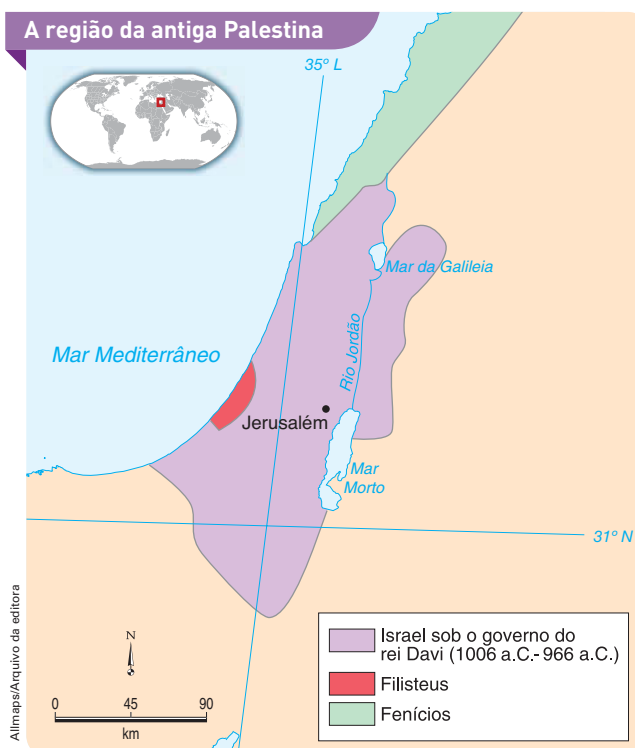
O primeiro grande líder hebreu, segundo a tradição, foi Abraão, considerado o primeiro **patriarca** (chefe do clã). Pregava uma nova religião, monoteísta, que logo se tornaria o elemento unificador do povo hebreu. O deus único, Javé (também chamado Iahweh ou Jeová), teria prometido a ele e seus descendentes uma terra onde "jorraria leite e mel". De acordo com a Bíblia, Abraão foi sucedido pelos patriarcas Isaac e Jacó. Dos herdeiros deste último descenderam os grupos familiares originais, chamados de "as 12 tribos de Israel".

É importante ressaltar, contudo, que nenhum desses patriarcas é mencionado em qualquer outro documento de época que não seja o Antigo Testamento. Além disso, muitos historiadores afirmam que a religião monoteísta de Jeová só surgiu muito depois da época dos patriarcas.

Segundo o relato bíblico, as crescentes dificuldades econômicas fizeram com que muitos hebreus se dirigissem ao rico vale do Nilo. Embora a princípio essa ocupação tenha sido pacífica, posteriormente eles foram escravizados. A resistência à escravidão provocou o fortalecimento da unidade religiosa monoteísta.

A fuga dos hebreus do Egito, conhecida como Êxodo, ocorreu sob a liderança do patriarca Moisés. Durante essa fuga, ainda segundo a Bíblia, Deus lhe ditou os Dez Mandamentos, um conjunto de leis escritas em duas pedras. Após 40 anos de jornadas pelo deserto, os hebreus acabaram retornando à Palestina, já sob a liderança de Josué. A presença dos hebreus no Egito e o Êxodo também não são confirmados por outras fontes que não a própria Bíblia. Além disso, têm uma cronologia bastante duvidosa, seja pelas várias indicações bíblicas contraditórias, seja pela sua confrontação com outras fontes históricas, constituindo objeto de diferentes interpretações.

A região da antiga Palestina

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Madrid: Debate, 1989. p. 8.

Segundo os relatos bíblicos, os hebreus ocuparam a cidade de Jericó e, divididos em tribos, passaram a nomear juízes para combater os filisteus que ocupavam o litoral da Palestina (observe no mapa da página 86). Entre esses chefes guerreiros destacaram-se Gideão, Sansão e Samuel, que tentou promover a união das várias tribos. Após a provável instalação dos hebreus na Palestina, ocorreram várias tentativas de unificar as tribos em um reino único, mas essa unificação só aconteceu com a liderança de Saul, em 1010 a.C., considerado o primeiro rei dos hebreus.

Davi, o sucessor de Saul, conseguiu lançar as bases para a formação de um verdadeiro Estado hebraico, com governo centralizado, exército permanente e organização burocrática. Jerusalém tornou-se capital do reino de Israel. Sob o comando de Salomão, filho de Davi, o Estado hebraico antigo atingiu seu apogeu, com grande desenvolvimento comercial. Para os cultos foi construído um grande templo dedicado a Jeová: o Templo de Jerusalém (conhecido como Templo de Salomão), na capital hebraica.

Os elevados impostos e o trabalho compulsório dos camponeses, todavia, acabaram gerando descontentamentos. O Estado unificado não sobreviveu à morte de Salomão. Logo surgiram disputas pela sucessão, que resultaram na divisão dos hebreus em dois reinos: o de **Israel**, com capital em Samaria, e o de **Judá**, com capital em Jerusalém.

A consequência imediata da divisão foi a invasão estrangeira, inicialmente pelos assírios e mais tarde por Nabucodonosor, rei da Babilônia no século VI a.C. Depois de saquear Jerusalém e destruir o Templo de Salomão, Nabucodonosor levou um grande número de habitantes do reino de Judá como escravos para a Mesopotâmia. Com a invasão persa à Babilônia, em 539 a.C., os hebreus escravizados foram libertados e puderam retornar à Palestina, embora politicamente fossem submetidos aos persas.

Os últimos invasores da Palestina na Antiguidade foram os macedônios e, a seguir, os romanos. A resistência à ocupação romana, em 70 d.C., foi reprimida brutalmente. Jerusalém foi destruída e os hebreus se dispersaram por outras regiões. Esse movimento tornou-se conhecido como **diáspora** e se estendeu por centenas de anos.

Yaacov Dagan/Alamy/Other Images

▲ O Muro das Lamentações na cidade de Jerusalém, em foto de 2011. Recebeu esse nome porque os judeus que o visitavam lamentavam a destruição do templo e a dispersão de seu povo. O muro foi a única parte que sobrou do Templo de Salomão, depois dos ataques de Tito à cidade, em 70 d.C. Hoje, é um lugar sagrado: os judeus fazem ali suas preces e depositam pequenos papéis com pedidos nos vãos das pedras.

Os fenícios e os persas

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Real de Arte e História, Bruxelas, Bélgica.

▲ Estatueta em terracota de um cavaleiro armado, arte fenícia (Biblos, entre os séculos VIII a.C. e VI a.C.). Peça localizada no Museu Real de Arte e História de Bruxelas, Bélgica.

A **Fenícia** situava-se no litoral da Síria, no norte da Palestina, onde se localiza atualmente o Líbano (veja mapa da página 86). Foi ocupada antes de 3000 a.C. por povos semitas que, além de desenvolverem a agricultura com o cultivo de cereais, videiras e oliveiras, a pesca e o artesanato, destacaram-se no comércio marítimo. A possibilidade de adquirir excedentes agrícolas do Egito foi um forte estímulo para a atividade comercial.

Os povos fenícios estavam organizados em cidades-Estado como Biblos, Sidon, Tiro. Na Fenícia, as cidades-Estado eram chefiadas pela elite mercantil e proprietária das embarcações, constituindo uma talassocracia (do grego *thálassa* = mar, *kratía* = força, governo), ou seja, um governo centrado no domínio marítimo.

Os fenícios chegaram a estabelecer rotas mercantis por todo o Mediterrâneo e até no litoral Atlântico do norte da África (observe o mapa a seguir). Instalaram povoados em várias regiões no Mediterrâneo, verdadeiros entrepostos comerciais, como Cartago, no norte da África.

No contato com vários povos propiciado pelas relações mercantis, os fenícios conheceram várias culturas e suas artes, técnicas e descobertas, tornando-se depositários dos conhecimentos de muitas regiões e povos. Ao mesmo tempo, deram contribuições originais à humanidade, sendo a principal delas um alfabeto fonético simplificado, composto de 22 letras, que, incorporado pelos gregos e romanos, serviu de base para o alfabeto ocidental atual.

Os fenícios desenvolveram a Astronomia, associada às essenciais técnicas de navegação, e a Matemática, ligada às necessidades do comércio. As diversas cidades-Estado cultuavam vários deuses, os mais importantes geralmente denominados Baal (do hebraico *Bahal* = senhor), associados ao Sol, e Astarteia, simbolizada pela Lua e que representa a fecundidade.

Já os povos que ocupavam o planalto iraniano, região chamada pelos gregos de *persis* ou *parsa*, usualmente denominada **Pérsia**, produziram uma civilização responsável por um dos maiores impérios do mundo antigo. Apesar da pobreza do solo, o planalto iraniano foi ocupado desde o sexto milênio antes da Era Cristã, recebendo grandes levas de populações indo-europeias por volta de 2000 a.C. O território foi unificado por Ciro I (559 a.C.-529 a.C.), rei persa que submeteu os povos vizinhos, os medos. Procurando expandir seus domínios, os persas invadiram a Mesopotâmia, a Palestina e a Fenícia e chegaram à Ásia Menor (no Ocidente) e à Índia (no Oriente).

Ciro, o principal conquistador, foi bastante hábil ao se aliar às elites locais dos territórios conquistados, em vez de simplesmente submetê-las ao seu domínio. Desse modo, garantiu relativa estabilidade a um vasto império. Como vimos, seu filho e sucessor, Cambises, atacou o Egito, conquistando o vale do Nilo após a vitória na Batalha de Pelusa (525 a.C.). Contrariando as regras de tolerância de seu pai, deu início a um período de centralização autoritária e de submissão dos povos conquistados.

O período de maior florescimento persa ocorreu no reinado de Dario I (524 a.C.-484 a.C.), que dividiu o império em províncias, as *satrápias*. Os sátrapas eram encarregados de cobrar impostos em nome do imperador e eram fiscalizados, por sua vez, por inspetores oficiais, conhecidos como "olhos e ouvidos do rei".

Dario também mandou construir estradas que ligavam os principais centros urbanos do império (Susa, Pasárgada, Persépolis), criou um eficiente sistema de correios, para maior controle das províncias, e implantou uma unidade monetária chamada *dárico*.

Album/Oronoz/Latinstock

Estatueta fenícia de terracota, do século IV-II a.C. ▶

O comércio fenício em 1000 a.C.

Allmaps/Arquivo da editora

Fenícia
Colônias fenícias
Rotas comerciais fenícias
Produtos e matérias-primas importados pelos fenícios

Algodão
Azeite
Cereais
Cobre
Ébano
Estanho
Ferro
Gado
Lã
Marfim
Molusco
Ouro
Perfume
Prata
Produtos exóticos
Vinho
Escravos

45° N
20° L
Mar Negro
Mar Mediterrâneo
Mar Egeu
Mar Vermelho
EGITO
DESERTO DA ARÁBIA
Olisipo
Cádiz
Calpe
Abdera
Cartagena
Sagunto
Ilhas Baleares
Tânger
Cartena
Icósio
Hipona
Utica
Cartago
Córsega
Alália
Sardenha
Cagliari
Palermo
Ilha de Pantelleria
Malta
Tacape
Sabrata
Deá
Leptis
Cirene
Thasos
Atenas
Citera
Cidônia
Creta
Cnossos
Gortina
Rodes
Chipre
Amatus
Cítio
Ugarit
Arado
Simyra
Biblos
Beirute
Sídon
Tiro
Acco
Jopé
Gaza
Pelusa
Sais
0 270 540 km

Adaptado de: KINDER, H.; HILGEMANN, W. *Atlas of World History*. New York: Anchor Books, 1974. p. 38.

Os mercadores fenícios – os maiores comerciantes, marinheiros e exploradores do mundo antigo – buscavam e levavam mercadorias por toda a bacia mediterrânea.

O Império Persa

Allmaps/Arquivo da editora

Início do Império Persa (558 a.C.)
Conquistas de Ciro (558 a.C. a 528 a.C.)
Conquistas de Cambise (530 a.C. a 522 a.C.)
Conquistas de Dario (522 a.C. a 486 a.C.)
Estrada Real do Império Persa

45° L
Mar Negro
Mar Cáspio
Lago Aral
Mar Mediterrâneo
Golfo Pérsico
Mar Vermelho
OCEANO ÍNDICO
Trópico de Câncer
Rio Nilo
Rio Tigre
Rio Eufrates
Rio Oxus
Rio Indo
Macedônia
Trácia
Bizâncio
Sinope
Atenas
Esparta
Dascílio
Lídia
Sardes
Ancara
Frígia
Capadócia
Faside
Trebizonda
Mileto
Melitene
Armênia
Faselis
Cilícia
Aleppo
Nínive
Arbela
Chipre
Cirene
Líbia
Síria
Sídon
Tiro
Damasco
Jerusalém
Sais
Naucratis
Mênfis
Egito
Petra
Arábia
Teima
Babilônia
Assíria
Susa
Bisitun
Ecbatana
Rage
Media
Anshan
Elam
Pérsia
Persépolis
Pasárgada
Hecatômpilo
Pártia
Bactra
Báctria
Taxila
0 305 610 km

Adaptado de: KINDER, H.; HILGEMANN, W. *Atlas of World History*. New York: Anchor Books, 1974. p. 44.

No Império Persa, assim como entre outros povos da Antiguidade oriental, a população estava submetida à servidão coletiva e prestava serviços obrigatórios ao Estado. O comércio era realizado por povos subjugados, como fenícios, babilônios e hebreus. A burocracia, formada pelos sátrapas e sacerdotes, tinha grande importância na sustentação do poder imperial.

O poder do imperador era garantido pelo seu numeroso exército, mantido com propósitos expansionistas. A existência desse exército, porém, não impediu o fracasso dos ataques feitos por Dario I e seu sucessor, Xerxes I, à Grécia.

Durante quase todo o século V a.C., os gregos e os persas se enfrentaram em conflitos que se tornaram conhecidos como **Guerras Médicas** – nome que faz referência ao povo **medo**, da Pérsia – ou Guerras Greco-Pérsicas. Em seu expansionismo, os persas haviam dominado as cidades gregas da Anatólia, na atual Turquia, prejudicando o comércio da Grécia com o Oriente. Os gregos lutavam pela independência dessas cidades.

Corbis/Latinstock

▲ Escadaria do palácio de Persépolis, atual Irã, com relevo do século VI a.C. representando os súditos que levavam tributos a Dario I.

AS MULHERES NO ANTIGO ORIENTE

O predomínio da ausência na narrativa histórica daqueles que não ocupavam cargos governamentais, dos que não dirigiam as guerras ou dos que não foram responsáveis pelo que se consideravam "as grandes decisões históricas", fossem homens, fossem mulheres, é uma herança da antiga e criticada visão histórica. Tal visão tradicional é tributária do enfoque que valoriza tão somente as "grandes personagens" e "os grandes feitos". Numa perspectiva diferente, os historiadores têm realizado uma verdadeira garimpagem das fontes na busca de indícios que tragam à tona esses personagens escondidos e esquecidos. O caso das mulheres nas sociedades do Antigo Oriente é um bom exemplo.

Embora a situação delas nessas sociedades tenha variado de acordo com o tempo, o lugar e a condição social, ela nunca foi de igualdade em relação ao homem. Em geral, as mulheres estavam submetidas à autoridade masculina e deviam mostrar submissão ao marido. Os casamentos eram arranjados pelos pais dos noivos, às vezes quando estes ainda eram crianças, como forma de unir interesses e propriedades. A mulher deveria ser fiel ao marido, e o adultério feminino era punido com severidade. O homem, ao contrário, poderia ter mais de uma mulher, desde que tivesse condições financeiras para manter todas.

Apesar de ocupar posição secundária à do homem, as mulheres podiam herdar propriedades e, no caso do falecimento do esposo, tornar-se chefe da casa e gerir negócios. Podiam também se divorciar e se casar novamente. Várias mulheres de condição social mais elevada recebiam educação formal e aprendiam a ler e escrever, mas a maioria era educada apenas para exercer as funções domésticas e para a maternidade.

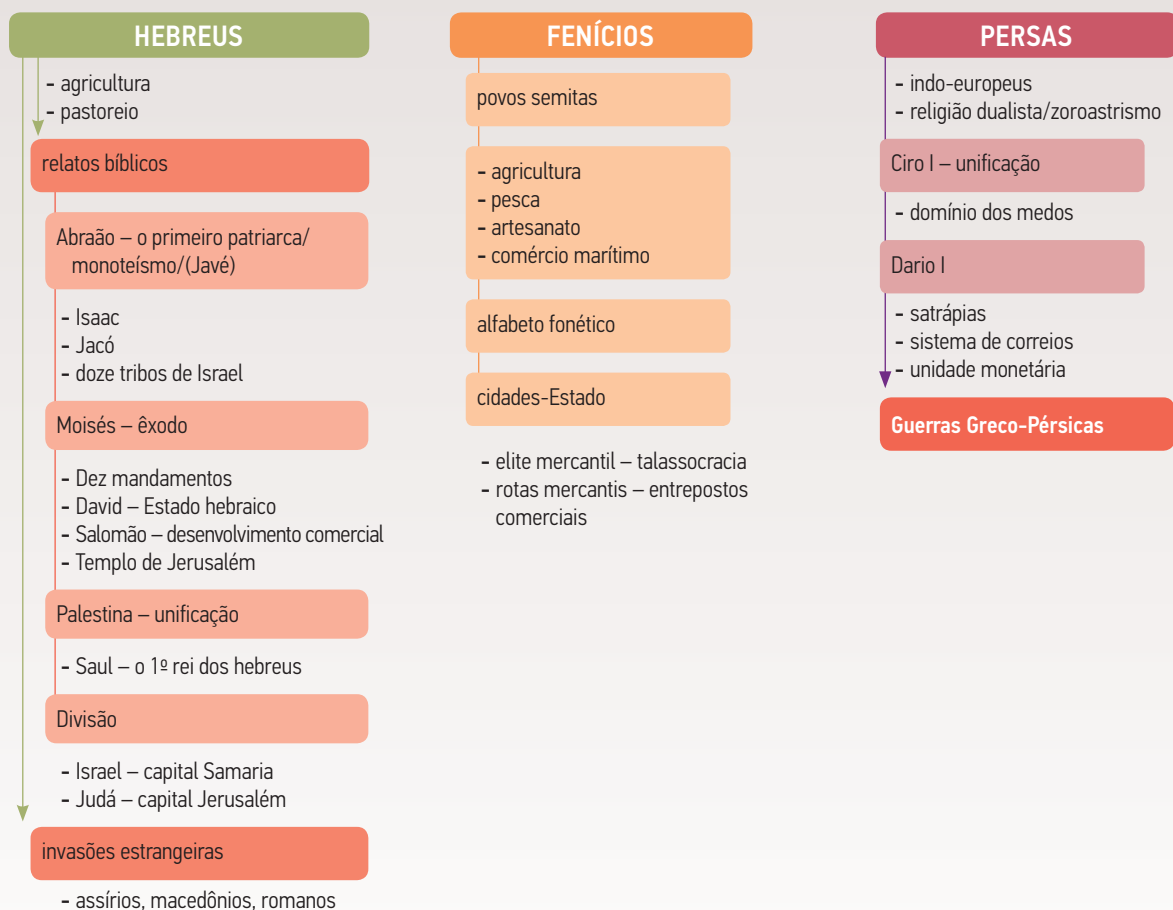
Para os povos que habitaram a região da Antiga Mesopotâmia, o principal papel feminino era ser mãe. Por isso as mulheres estéreis eram repudiadas pelos maridos e a única opção que lhes restava era a prostituição. Todavia, sobre as mulheres que viviam da prática do amor livre não recaía nenhum julgamento moral. A prostituição era aceita como atividade normal, sendo comum, inclusive, uma forma de prostituição sagrada realizada por sacerdotisas.

Bible History Online/Arquivo da editora

▲ Este relevo comemorativo foi feito entre os séculos VIII e VII a.C. e é uma das poucas peças arqueológicas do Antigo Oriente em que mulheres aparecem representadas em seu cotidiano doméstico. Nela vemos uma figura feminina tecendo com um carretel, enquanto uma serva a refresca com um abanador. A serviçal é representada em tamanho menor do que a personagem central ou porque o artista quis mostrar a diferença de hierarquia entre as duas mulheres ou porque se trata de uma criança. O relevo foi feito num tipo de pedra típico da região de Susa, na Pérsia.

Esses conflitos deram início à época áurea da Grécia, vitoriosa nas Guerras Médicas, e à desagregação do Império Persa. Mais tarde, todo o território persa seria dominado pelos macedônios.

Apesar de ter incorporado muitos conhecimentos de outros povos, como a escrita cuneiforme de origem mesopotâmica, a cultura persa teve características próprias. Sua religião era basicamente dualista, fundada na crença em duas divindades antagônicas principais: Ormuz-Mazda, deus do bem, da luz e do mundo espiritual, e Arimã, deus do mal e das trevas. O imperador seria o representante do bem na Terra, em sua infindável luta contra o mal, o que mostra o forte vínculo da religião com as estruturas de poder.

A religiosidade popular, entretanto, se distinguia da oficial. Incluía várias divindades, muitas delas adotadas nos contatos com outros povos. Em geral, os persas também admitiam a vida após a morte e o advento de um Messias à Terra, um salvador que libertaria os justos (assim como na religião judaica). Os princípios dessa religião, chamada de **zoroastrismo** ou **masdeísmo**, estavam no livro sagrado *Zend-Avesta*, que teria sido escrito por um personagem lendário: Zoroastro, também denominado Zaratustra.

ATIVIDADES

Consultando o esquema-resumo, responda às questões abaixo:

1. Explique a importância dos Dez Mandamentos para a construção de uma unidade hebraica.
2. Indique os fatores que contribuíram para o estabelecimento da talassocracia fenícia.
3. Que medidas tomadas por Dario I permitiram o controle do poder central sobre o vasto Império Persa?

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Comparação e reflexão

Egípcios, mesopotâmicos, hebreus, fenícios e persas apresentaram grandes realizações, muitas delas influenciando outros povos e culturas. De certa maneira, muito da cultura ocidental atual conta com seus feitos. Vamos estabelecer uma comparação entre seis povos da Antiguidade oriental.

Reproduza o quadro abaixo em seu caderno e preencha os espaços.

Civilização	Localização	Economia	Sociedade	Governo	Cultura	Religião	Período
Egípcia	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★
Império Assírio	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★
Segundo Império Babilônico	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★
Fenícia	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★
Império Persa	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★
Hebraica	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★

2 Leitura e levantamento de hipóteses

Leia com atenção o texto abaixo e depois responda às questões que o acompanham.

[...] *Antes de Moisés, todos os israelitas, começando por Abraão e incluindo naturalmente os que se instalaram no Baixo Egito, não conheciam ainda Javé; eram inevitavelmente politeístas e antropomorfistas, partilhando uma religião que conhecemos mal, mas que deveria remeter-se às dos outros povos – sobretudo semitas – do Oriente Próximo, em especial a potente e irradiante Mesopotâmia. O Javé pregado por Moisés não teve predecessor – salvo talvez por seu nome* [...]. *Simplesmente, Moisés, sabedor do fato de que os homens não trocam de deuses com facilidade, apresentou Javé (e talvez ele assim supusesse) como o mero nome novo de um dos deuses (nós ignoramos qual) já conhecidos e venerados por seus compatriotas* [...].

akg-images/Latinstock

Moisés [...] *ensinou a seus compatriotas a necessidade de não ter outro deus além de Javé, de se ligar apenas a Ele, de só devotar culto religioso a Ele. É o que os historiadores da religião chamam de "henotismo": não se nega a existência de outros deuses (ainda é, portanto, politeísmo!), mas só se interessa e se aproxima de um; fica-se indiferente a todos os outros, que são ignorados. Em Israel, o monoteísmo autêntico é alcançado quando é possível afirmar: "Só Javé é Deus; e não há outro fora d'Ele". Foi o Deuterônimo que assim disse (capítulo 4,35), e ele é datado do século VII antes de nossa era, meio milênio depois de Moisés.*

BOTTÉRO, Jean. O Deus da Bíblia. In: BOTTÉRO, Jean; OUAKNIN, Marc-Alain; MOINGT, Joseph. *A mais bela história de Deus*: Quem é o Deus da Bíblia? Rio de Janeiro: Difel, 2001. p. 21-22.

a) De acordo com o autor do texto, os hebreus que acompanharam Abraão na migração para Canaã já pregavam o monoteísmo? Explique.

b) Considerando as informações do texto, qual é a importância de Moisés na formação da cultura hebraica?

c) Em grupo ou em duplas, reflitam sobre o contexto histórico em que viveu Moisés, segundo o texto. Com base nele, levantem uma hipótese para explicar por que razão ele buscou convencer os hebreus a abandonar o culto a outras divindades e aceitar apenas o culto a Javé.

3 Leitura e reflexão

Leia o texto e faça o que se pede.

Intensivos levantamentos arqueológicos nas regiões montanhosas centrais, na década de 1980, abriram perspectivas para a compreensão do caráter e das origens dos dois Estados, de Judá e de Israel. As novas perspectivas divergiam, de forma dramática, dos relatos bíblicos. Os levantamentos mostraram que a emergência dos israelitas nas regiões montanhosas não tinha sido acontecimento excepcional, mas, de fato, apenas uma de uma série de oscilações demográficas que podiam ser traçadas de um século antes.

[...] *Mas ainda mais surpreendente, os levantamentos* [...] *indicaram que em cada onda de assentamento nas regiões montanhosas sempre pareceram existir duas sociedades distintas nas montanhas – no norte e no sul – ocupando mais ou menos as áreas dos futuros reinos de Judá e Israel.*

[...] *Como o posterior reino de Israel, o assentamento do norte era denso e possuía complexa hierarquia de sítios pequenos, médios e grandes, todos dependentes da agricultura sedentária. A região do sul, como mais tarde o reino de Judá, era bem pouco povoada e apresentava principalmente sítios menores, sem aquela variedade de tamanhos.*

[...]

Além das indicações arqueológicas da divisão norte-sul, existe alguma evidência textual importante no Egito. Uma dessas fontes são os chamados textos de execração, inscrições ofensivas gravadas em fragmentos de cerâmica e em estatuetas de prisioneiros de guerra, que deveriam ser quebrados e enterrados numa cerimônia a fim de causar infortúnio aos inimigos do Egito. Como antigas versões das bonecas de vodu, cobertas por muitos rabiscos ameaçadores, esses textos oferecem traços da geografia política de Canaã durante aquela época, em particular daqueles lugares e povos que os egípcios consideravam assustadores. Os textos mencionam grande número de cidades costeiras e nas planícies, mas apenas dois centros nas regiões montanhosas: Shechem e (de acordo com a maioria dos eruditos) Jerusalém.

FINKELSTEIN, Israel; SILBERMAN, Neil Asher. *A Bíblia não tinha razão*. São Paulo: Girafa, 2003. p. 212-215.

a) De acordo com o texto acima, as fontes materiais e textuais pesquisadas pelos historiadores e arqueólogos corroboram a versão bíblica sobre a cisão dos hebreus nos Estados de Judá e Israel? Explique apontando as provas oferecidas por eles para fundamentarem sua visão.

b) Em sua opinião, os autores do texto acima desconsideram a Bíblia como documento histórico? Justifique.

4 Análise de imagem

Observe ao lado a imagem de uma moeda fenícia.

a) Em duplas, identifiquem duas características da moeda que permitem que os especialistas a classifiquem como de origem fenícia. Expliquem.

b) Moedas fenícias como a vista ao lado são encontradas em sítios arqueológicos escavados em toda a costa mediterrânea. Como se explica isso?

Werner Forman Archive/Corbis/Latinstock

▲ Moeda fenícia do século X a.C.

5 Leitura e reflexão sobre a história recente

O texto a seguir trata da apropriação da antiga cidade de Persépolis, capital do Império Persa, pelos governantes contemporâneos. Leia-o atentamente e depois faça o que se pede.

Em outubro de 1967, os delírios de grandeza do xá da Pérsia, Mohamad Reza Pahlevi, o levaram a se autocoroar e proclamar a si mesmo legítimo sucessor da dinastia aquemênida. Pouco depois, em 1971, o xá foi mais além e decidiu utilizar as ruínas de Persépolis como cenário para celebrar o 2500º aniversário da criação do Império Persa. A pompa e o esbanjamento retrocediam à Pérsia, contudo desta vez em um contexto totalmente diferente: a Pérsia, um país cuja população estava afundada numa pobreza extrema, desperdiçou mais de 240 milhões de dólares na organização do evento. Os faustos foram impressionantes e até lá se dirigiram cerca de 10 mil convidados, incluindo os principais mandatários políticos do mundo.

dinastia aquemênida: denominação da dinastia de Ciro I, o unificador de medos e persas.

Persépolis e o nome do xá acabaram inevitavelmente unidos. Por isso, quando em 1979 eclodiu a revolução islâmica e a família Pahlevi foi expulsa, os extremistas ordenaram a demolição das tumbas reais de Dario, Xerxes e Artaxerxes. Apesar de que no final as escavadoras não entraram no recinto, os dirigentes muçulmanos proibiram qualquer símbolo relacionado com o Irã pré-islâmico, como os nomes de Ciro e Dario e, certamente, qualquer referência a Persépolis. Vinte e cinco anos após a revolução, o país considerou o turismo como uma oportunidade para sua economia e não teve outro remédio senão desempoeirar os antigos livros de história, aqueles que falam do passado glorioso do Império Persa. O governo iraniano destinou 5 milhões de dólares [em 2002] [...] *para a restauração, proteção e promoção turística de Persépolis.* [...] *Só que hoje, as impressionantes ruínas servem de modelo para a construção de hotéis de luxo e para vender camisetas e suvenires. Sem dúvida, seu passado foi mais glorioso.*

MARTORELL, Daniel. Persépolis, el escaparate imperial. *Historia y vida*. Barcelona, n. 427, out. 2003, p. 67.

a) Reflita sobre a história do Império Persa e responda: por que razão, milhares de anos depois do fim da dinastia aquemênida, o governante do Irã procurou associá-la a seu nome?

b) Em sua opinião, a maneira de o governo do xá Mohamad Reza Pahlevi agir em relação à população iraniana foi similar ou contrária à forma como agiam os antigos reis persas com quem ele buscou se identificar? Justifique.

c) Qual foi a intenção do governo islâmico, estabelecido no Irã em 1979, ao procurar apagar o passado remoto do país?

O EXTREMO ORIENTE: ÍNDIA E CHINA

Até aqui vimos algumas civilizações que se desenvolveram do Crescente Fértil até a região persa, aquelas mais próximas da Europa e mais destacadas tradicionalmente. Agora vamos mudar o nosso foco para outras regiões, começando com a Ásia, depois a América e a África, além do Egito antigo. Ao escolhermos algumas civilizações dessas regiões, tivemos a intenção de oferecer uma visão geral e panorâmica das civilizações antigas.

A Índia antiga

The Art Archive/Other Images/Museu Nacional, Karachi, Paquistão.

▲ Selo retratando elefante e monogramas, proveniente de Mohenjo-Daro, datado entre 2500 a.C. e 2000 a.C.

Escavações no vale do rio Indo, realizadas especialmente na década de 1920, ampliaram os conhecimentos sobre as cidades de Mohenjo-Daro e Harappa. A região pertenceu à Índia e hoje está no território do Paquistão, criado em 1947.

As descobertas mostraram que as civilizações que antes eram denominadas "civilizações do Indo" se estendiam muito além do vale desse rio.

As duas cidades, distantes 600 quilômetros entre si, foram erigidas por volta de 3000 a.C. Tinham canalização de água e esgoto, com algum tratamento, até nas casas mais humildes. Isso, para a época, representava um grande sinal de desenvolvimento urbano. Além disso, a distribuição das edificações, organizadas em forma de tabuleiro de xadrez, indica que houve um planejamento urbano, o que só poderia ser feito sob a orientação de um governo centralizado.

Os arqueólogos encontraram também celeiros feitos com técnicas engenhosas de isolamento e ventilação. Imagina-se que a construção tenha sido usada como uma espécie de banco, pois na época todos os valores eram medidos com base em quantidades de cereais.

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: WORLD History Atlas: Mapping the Human Journey. London: Dorling Kindersley, 2005. p. 240-241.

Travel India/Alamy/Other Images

Robert Harding Heritage/Other Images

◀ Ruínas de Mohenjo-Daro (ao lado, foto de 2011) e Harappa (acima, foto de 2009). Harappa e Mohenjo-Daro tinham diversos quarteirões cortados por ruas largas (algumas com mais de 10 metros) e divididos em três zonas: a primeira era reservada ao grupo dos senhores poderosos, local das melhores habitações; na segunda moravam os mais pobres, com habitações mais modestas; e numa terceira zona ficava a área reservada ao centro comercial. Templos, palácios e outros edifícios públicos ficavam em uma área especial. Havia também casas de banho público com água aquecida e um sistema de rede de esgoto com tubos abaixo do nível das ruas. As esculturas – principalmente de mulheres – também caracterizam a civilização aí desenvolvida. ▲

A civilização aí desenvolvida era conhecida como **dravidiana**, em referência aos **drávidas**, grupo étnico que habitava o sul da Índia. Falavam idiomas que não pertenciam à família de línguas indo-europeias e desenvolveram uma escrita que ainda não foi decifrada.

línguas indo-europeias: família linguística que inclui, por exemplo, latim (que gerou o português, o espanhol e o francês, entre outros idiomas), russo, polonês, sânscrito e uma série de dialetos.

Ainda não se compreende como a civilização dravidiana desapareceu. Supõe-se que tenha sido por causa de deslocamentos humanos em massa motivados por secas ou terremotos. Seus descendentes são encontrados principalmente no sul da Índia, e muitas de suas práticas de meditação ajudaram a formar a religião hindu.

No decorrer do segundo milênio antes da Era Cristã, de forma lenta, com imigrações e invasões, a região registra a chegada de povos seminômades indo-europeus, chamados de **ários** ou **arianos**. Dominando a escrita, os ários descreveram sangrentos conflitos por meio dos quais teriam se instalado no vale do rio Indo. Esses textos, que foram escritos em sânscrito, são conhecidos como *Vedas*, que significa 'conhecimento'. Por isso a civilização que surge nesse momento é chamada de **védica**.

A civilização védica está na base histórica da Índia como hoje a conhecemos. Sua cultura foi compartilhada pelos diversos reinos que se formaram na região. Caracterizava-se pela religião – hinduísmo e, posteriormente, o bramanismo – e pela forma de organização social – o sistema de castas.

O **hinduísmo** fundamentava-se nas crenças descritas nos *Vedas*, com a adoração de várias divindades, inclusive animais, e a crença em reencarnação. Seus seguidores tinham como objetivo principal a plena purificação – o chamado **nirvana** –, que poria fim ao eterno ciclo de nascimento, morte e reencarnação. Com o passar do tempo, o hinduísmo incorporou novos deuses e crenças, dando origem a uma religião mais complexa, conhecida como **bramanismo**. Entre as principais divindades do bramanismo estão Brahma, arquiteto do Universo; Vishnu, deus da conservação; e Shiva, deus da destruição.

O domínio dos guerreiros (**xátrias**) e dos sacerdotes (**brâmanes**) sobre os demais grupos sociais indianos fundamenta o sistema de **castas**. Nesse sistema, uma pessoa já nascia em uma casta, ou seja, em uma posição na sociedade, e nela permaneceria por toda a vida. Mesmo que enriquecesse, um indivíduo nascido numa casta inferior jamais poderia ascender à casta superior. As pessoas só podiam se casar com membros da mesma casta. Além disso, os membros de cada casta deveriam desempenhar funções sociais bastante específicas.

A divisão da sociedade indiana em castas tinha uma explicação religiosa. As castas teriam se originado de diferentes partes do corpo de Brahma: os brâmanes seriam oriundos da cabeça; os xátrias, dos braços; os vaixás, das pernas; e os sudras, dos pés do deus. Portanto, no topo dessa sociedade indiana estavam os **brâmanes**, poderosos sacerdotes que dominavam o conhecimento e a ordem política. Logo abaixo ficavam os **xátrias**, guerreiros, seguidos dos **vaixás**, comerciantes e artesãos. Mais abaixo na pirâmide social estavam os **sudras**, trabalhadores em geral, obrigados a servir às três castas superiores, pagando-lhes impostos. Na parte mais inferior da pirâmide social ficavam os "sem casta", os **párias**, considerados impuros e denominados "intocáveis" (não podiam ser tocados), pois não eram oriundos do corpo de Brahma. A eles cabiam os trabalhos considerados degradantes, que envolviam contato com excrementos e sangue, como queimar cadáveres e limpar latrinas. No interior de cada casta havia numerosas subdivisões.

Diversos hinos védicos, que fazem parte da literatura sânscrita, narram momentos importantes das divindades. O hino *Purusha Sukta*, por exemplo, narra o sacrifício do gigante cósmico Purusha para dar origem aos deuses, aos homens e a todas as coisas, bem como às castas. Leia um trecho no início da página seguinte.

akg-images/Latinstock/Coleção particular

▲ Estatuetas em bronze representando Vishnu e suas esposas Bhu (a deusa da terra) e Lakshmi ou Shri (deusa da beleza e da prosperidade), Tamil Nadu, Índia, feitas por volta do ano 1000.

Quando dividiram Purusha, quantos pedaços fizeram?
A que chamam sua boca, seus braços? A que chamam suas coxas e pés?
O Brahma foi sua boca, dos seus braços foi feito o Rajanya.
Suas coxas tornaram-se o vaixá, de seus pés o sudra foi produzido.
A Lua foi engendrada de sua mente, e de seu olho o Sol nasceu;
Indra e Agni nasceram de sua boca, e Vayu de seu alento.
De seu umbigo veio a atmosfera; o céu foi modelado de sua cabeça;
A terra de seus pés, e de suas orelhas as regiões. Assim eles formaram os mundos.

Hino Purusha Sukta, versos 12 a 15. Disponível em: <http://india-antiga-didatica.blogspot.com/2007/07/texto-de-apoio-o-purusha-sukta-hino-do.html>. Acesso em: 17 set. 2012.

POR QUE A VACA É SAGRADA NA ÍNDIA?

A tradição nasceu com o hinduísmo. Os *Vedas*, coletânea de textos religiosos de cerca de 1500 a.C., comentam a fertilidade do animal e o associam a várias divindades. Outra escritura hinduísta fundamental, o *Manusmriti*, compilado por volta do século I a.C., também enfatiza a importância da vaca para o homem. Nos séculos seguintes, foram criadas leis elevando gradualmente o *status* religioso bovino. No sistema de castas que ainda vigora na sociedade indiana, a vaca é considerada mais "pura" até do que os brâmanes (indivíduos pertencentes à casta mais elevada, dos sacerdotes) – por isso não pode ser morta nem ferida e tem passe livre para circular pelas ruas sem ser incomodada. O leite do animal, sua urina e até mesmo suas fezes são utilizados em rituais de purificação.

A adoração, no entanto, não é unanimidade entre os hindus e suscita debates inflamados no país. Em seu livro *The Myth of Holy Cow* (O mito da vaca sagrada, sem tradução para o português), o historiador indiano Dwijendra Narayan Jha, da Universidade de Délhi, sustenta a tese de que o hábito de comer carne era bastante comum na sociedade hindu primitiva e condena o "fundamentalismo em torno da santificação do animal", imposto pelos principais grupos religiosos da Índia. [...]

Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/mundoanimal/pergunta_286192.shtml#>. Acesso em: 2 set. 2012.

Tim Graham/Getty Images

▲ A circulação do animal é livre pelas ruas da Índia. Foto de 2011, em Rajasthan, Índia.

O hinduísmo sofreu mudanças ao longo dos séculos. Hoje é adotado por mais de 870 milhões de pessoas, predominando na Índia e no Nepal atuais com mais de 70% de seguidores. É a terceira crença com mais adeptos no mundo, depois do cristianismo e do islamismo.

Quanto às castas, em 1950 a Índia suprimiu esse sistema, mas na prática ele persiste até hoje. Em 1997, Kocheril Raman Narayanan, um membro da casta intocável, foi eleito presidente da Índia, fato inédito no país.

No século VI a.C., surgiu na cultura indiana uma doutrina que se opôs à sociedade de castas, o **budismo**. Foi criada pelo príncipe Sidharta Gautama, que, segundo a tradição, teria abandonado todo o luxo e poder e se engajado em uma caminhada mística que o levou à iluminação, ou nirvana. O budismo pregava a igualdade entre os seres humanos e defendia que cada pessoa deveria buscar a supressão dos desejos, alcançando assim a iluminação e tornando-se um buda ('iluminado'). Com disciplina moral, meditação e sabedoria, o budista exercitava a preservação da vida e a moderação.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Nacional de Arte Asiática, Paris, França.

▲ Representação de Buda. Escultura do século X, de origem indiana.

Após ganhar muitos adeptos na Índia, o budismo conquistou seguidores de outros reinos e países, especialmente no Extremo Oriente e no Sudeste Asiático, como Japão, China, Vietnã e Laos. Atualmente, conta com mais de 370 milhões de adeptos, dos quais apenas cerca de 10 milhões estão na Índia.

Entre os vedas não prevaleceu a formação de grandes cidades. O centro da ordem política eram as cidades-Estado, que, ao se expandirem, formavam pequenos reinos governados por chefes políticos denominados **rajás** (do sânscrito *rajan* = rei). Embora muitas vezes se envolvessem em disputas regionais, os reinos se uniam sob o comando de um líder central, o **marajá** (do sânscrito *maha rajá* = grande rei), quando estavam diante de uma ameaça maior.

Em aproximadamente 500 a.C., no entanto, as invasões persas resultaram na conquista do noroeste indiano, a região do rio Indo, que se converteu em uma satrápia (província) do Império Persa.

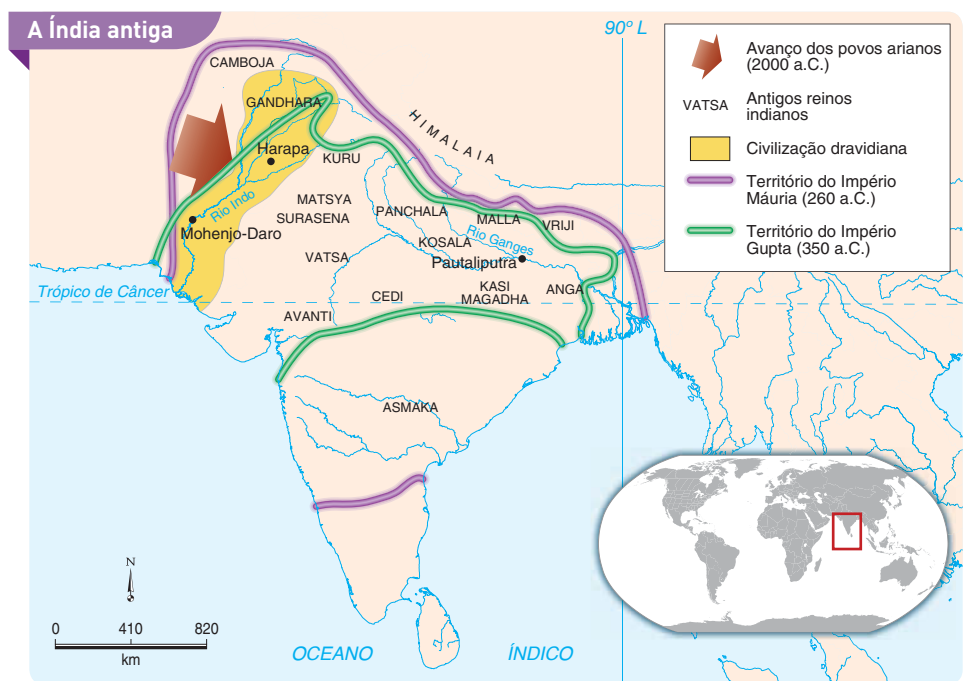
Depois de dois séculos sob domínio persa, a região do Indo foi anexada por Alexandre Magno – também conhecido como Alexandre, o Grande –, rei da Macedônia que governou de 336 a.C. a 323 a.C. O domínio macedônico durou pouco, de 334 a.C. a 327 a.C, tendo ruído logo após a morte de Alexandre (323 a.C.), quando seu império foi dividido.

Pouco depois, os reinos indianos se reunificaram sob a **dinastia Máuria**, família governante da região de Magadha. Um dos governantes dessa dinastia, Asoka (de 272 ou 268 a.C. a 235 a.C.), foi responsável pela expansão do império indiano do Ganges ao Indo e do Himalaia ao centro-sul da atual Índia (veja o mapa abaixo). Asoka converteu-se ao budismo e passou a propagar os ensinamentos de Sidharta Gautama. Tomou a decisão de não promover mais guerras, investiu em obras que beneficiavam a população, como hospitais, favoreceu a tolerância religiosa e proibiu o sacrifício de animais.

EDITO DE ASOKA

A dinastia Máuria foi fundada pelo nobre Chandragupta. Veja um edito (parte de uma lei) promulgado por seu neto, o imperador Asoka, sobre o necessário respeito que deveria haver entre as crenças indianas de sua época:

"O rei amigo dos deuses deseja o progresso do essencial de todas as seitas. O progresso do essencial é que cada seguidor não ataque as outras seitas. O bom é que se escutem uns aos outros. O resultado é o progresso da seita de cada um e o triunfo da Lei." (texto adaptado)

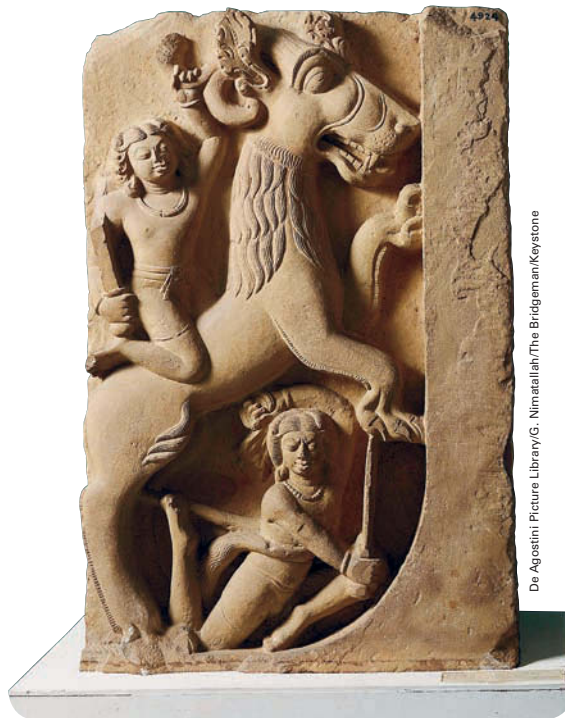
Após a morte de Asoka, o império foi repartido entre seus descendentes, fragmentando-se em vários reinos autônomos que foram atacados por novas invasões estrangeiras. O budismo perdeu importância para o bramanismo, e a dinastia de Asoka desapareceu em algumas décadas. Mesmo em meio ao fracionamento e a seguidas disputas políticas e invasões, durante o século I d.C. os indianos realizaram intenso comércio com o Império Romano, exportando animais, aves, marfim, seda e especiarias, entre outros produtos.

A Índia antiga

Adaptado de: WORLD History Atlas. Mapping the Human Journey. London: Dorling Kindersley, 2005. p. 240-241.

No século IV d.C., a **dinastia Gupta** conseguiu reunificar o império indiano (320 d.C.) e restabeleceu a supremacia do hinduísmo. Muitos templos foram construídos nesse período.

A economia da região se fortaleceu, com a ampliação dos cultivos agrícolas e dos rebanhos e o desenvolvimento da produção de tecidos. O comércio, principalmente com o Império Romano do Oriente, também prosperou durante a dinastia Gupta. O trabalho de artistas, cientistas e poetas era financiado pela Corte. Com o aumento de riquezas, a arrecadação de impostos também se elevou, o que tornou a dinastia rica e poderosa.

Por todos esses motivos, o período de reinado da dinastia Gupta é considerado a **Idade de Ouro** da Índia antiga.

O fim dessa dinastia se deu com a invasão dos hunos, povos nômades vindos da Ásia Central, no século VI d.C. Novamente, o império se fragmentou em pequenos reinos.

De Agostini Picture Library/G. Nimatallah/The Bridgeman/Keystone

▲ Escultura indiana produzida durante a dinastia Gupta, século V d.C.

A China antiga

Erich Lessing/Latinstock/ Coleção Arqueológica da República Popular da China, Pequim.

▲ Peça cerimonial de bronze, da dinastia Chou. Encontrada em 1963 em Shaanxi, China.

Se Uruk foi uma das primeiras cidades de que se tem notícia, essa novidade não ficou restrita à Mesopotâmia. Também no Egito, como vimos, foram surgindo cidades que se bastavam a si mesmas, com economia, organização social e poder político próprios.

Aproximadamente em 1700 a.C. encontramos no norte da China suas primeiras cidades, no vale do rio Amarelo. Os reis da **dinastia Chang** criaram, com base na unificação de várias cidades e suas áreas de influência, um grande Estado que teve continuidade até aproximadamente 1100 a.C. O que se sabe sobre a dinastia Chang vem de objetos rituais, como cascas de bambu, ossos, cascos de tartaruga e textos escritos em ideogramas encontrados em escavações realizadas entre 1920 e 1930.

ideograma: é um símbolo gráfico ou desenho que representa ideias, sentimentos, objetos ou conceitos. A escrita chinesa é ideográfica. Acredita-se que o primeiro sistema de escrita chinês tenha surgido na dinastia Chang.

Erich Lessing/Latinstock/Coleção Arqueológica da República Popular da China, Pequim.

▲ Recipiente para alimentos feito em bronze e usado em rituais durante a dinastia Chang.

A capital do reino Chang foi mudada algumas vezes, mas se estabeleceu finalmente em Yin. A rica cultura material incluía a criação de vasos de bronze decorados com imagens de seres míticos e animais, esculturas em jade e instrumentos musicais. Ergueram-se palácios, tumbas e fortificações, envolvendo o trabalho de milhares de camponeses e escravos.

Uma invasão de povos vindos de um reino a oeste, os **Chou** (ou Zhou), por volta de 1100 a.C., derrubou a dinastia Chang. Foi durante a dinastia Chou que se firmou a denominação **Reino do Meio**, atribuída pelos próprios chineses, que acreditavam ser o centro do mundo. Houve nesse período um grande impulso cultural, muitas vezes lembrado como a Idade de Ouro da filosofia chinesa.

Uma das fontes importantes para o conhecimento desse período da história da China são os escritos de Confúcio (Kong Fuzi ou Kung-Fu-Tze), que viveu no século VI a.C. Ele deixou uma grande obra, reunindo muitos textos antigos por seu valor moral, sem se preocupar com a veracidade histórica.

Os chineses antigos se dedicavam a registrar os conhecimentos e os feitos dos líderes locais e imperadores com o objetivo de deixar exemplos para as gerações futuras. No caso de Confúcio, ele não apenas recuperou textos, mas também desenvolveu um sistema de pensamento que influenciou fortemente o mundo chinês, tendo sido adotado como filosofia oficial durante a dinastia **Han** (III a.C.-III d.C.). O confucionismo sustenta os princípios de altruísmo, cortesia ritual, conhecimento ou sabedoria moral, integridade, fidelidade e justiça, retidão e honradez. Esses valores continuaram a ser respeitados mesmo após a dinastia Han, e até hoje estão presentes na civilização chinesa.

Erich Lessing/Latinstock/Coleção particular

Vaso cerimonial produzido em bronze durante a dinastia Chou, localizado em escavação de 1969, na província de Shaanxi, China.

DINASTIAS CHINESAS

Na história política da China alternam-se períodos de unificação política e territorial e períodos de fragmentação com guerras e invasões. Para uma visão simplificada e geral, podemos dividir as dinastias chinesas em dois grandes períodos: o das Antigas Dinastias (Xia, Chang e Chou) desde antes do século XVII a.C. até o século III a.C.; e o da China Imperial (dinastias Ch'in, Han, Sui, Thang, Song, Yuan, Ming e Manchu), do século III a.C. ao XX d.C.

Erich Lessing/Latinstock/Biblioteca Nacional, Paris, França.

Gravura do século XVII com o barco do imperador Yang-Ti, da dinastia Sui (581-618), e o Grande Canal da China. Após um grande período de fragmentação política foi promovida a reunificação territorial durante a dinastia Sui.

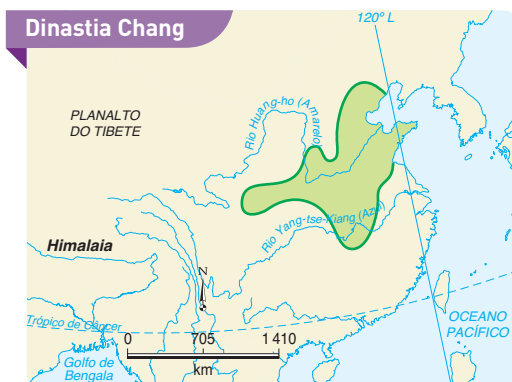
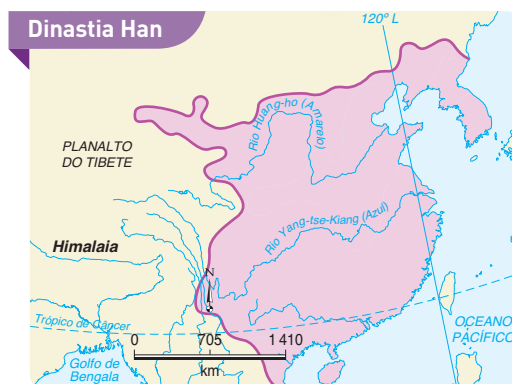
O CONFUCIONISMO E O TAOISMO

Confúcio (551 a.C.-479 a.C.), um dos mais importantes pensadores da China antiga, deu início a uma doutrina que pregava certos comportamentos na sociedade e na família, nas relações públicas e privadas. Sem negar a existência das divindades, defendia a ideia de que cabe a cada indivíduo a prática das virtudes, como o respeito aos pais e às tradições ancestrais.

O *confucionismo*, como ficou conhecida essa doutrina, prega que o ser humano é naturalmente bom, e que todo mal decorre da falta de conhecimentos. Por isso defende uma educação para a virtude e a harmonia, pelo amor pela verdade, para o bem e a generosidade. Isso sem recorrer a mandamentos ou revelações divinas, apresentando-se mais como uma filosofia. Depois de sua morte, contudo, Confúcio foi transformado pelas autoridades governamentais em objeto de culto, com templos e honrarias, adquirindo traços religiosos.

Lao-Tsé (c. 570 a.C.-490 a.C.), outro importante pensador do período, em seu livro *Tao Te King* (Livro do caminho e da virtude), expõe ideias que posteriormente foram desenvolvidas por seus discípulos (especialmente Li-Tsé e Tchoang-Tsé). Lao-Tsé defendia o abandono das vaidades do mundo, o retiro da vida pública e a dedicação à meditação solitária, que seria o caminho (Tao) para uma integração íntima com o Universo. Por isso essa doutrina ficou conhecida como *taoismo*.

Representação de Confúcio feita na China, no século XVII.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Biblioteca Nacional, Paris, França.

Adaptado de: WORLD History Atlas: Mapping the Human Journey. London: Dorling Kindersley, 2005. p. 259.

Adaptado de: WORLD Atlas History: Mapping the Human Journey. London: Dorling Kindersley, 2005. p. 260.

Adaptado de: EMBAIXADA DA REPÚBLICA POPULAR DA CHINA NO BRASIL. *A China ABC*. Disponível em: <http://portuguese.cri.cn/chinaabc/chapter1/chapter10101.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

Mapas: Allmaps/Arquivo da editora

Assim como os textos de Confúcio, muitos outros escritos da Antiguidade chinesa ajudam os pesquisadores a desvendar e compreender o passado. Os primeiros registros históricos da China eram feitos por sábios ligados aos poderes políticos. Essas primeiras fontes disponíveis eram literárias e mesclavam aspectos de arte, registro histórico e doutrina moral. Muitos sábios, ao estudar esses textos, acrescentavam nas entrelinhas seus próprios comentários, em caracteres menores. Quando esses textos eram recopiados, os caracteres menores se misturavam com os maiores. Para compreender esses textos, os especialistas modernos, ajudados por descobertas arqueológicas, usam conhecimentos de gramática histórica (ou seja, o estudo das mudanças nas regras e no estilo da escrita) para tentar datar os diversos trechos dos textos e assim associá-los criticamente com períodos e acontecimentos históricos.

A análise de documentos e diversas evidências materiais indicam que os governantes da dinastia Chou criaram um sistema de doação de territórios a chefes poderosos, dividindo a China em principados. Com o passar do tempo, isso acabou por descentralizar o poder político e reduzir a autoridade dos governantes. A invasão de povos nômades vindos do norte e do oeste agravou ainda mais esse quadro. A formação de alianças entre os principados e a hegemonia de um principado mais forte garantiram, durante certo tempo, alguma estabilidade. A partir do século V a.C., porém, as alianças já não se sustentavam e as guerras se tornaram mais intensas. Os sete reinos (principados) então existentes passaram a guerrear pelo domínio. Por isso o período entre os séculos V a.C. e III a.C. ficou conhecido como “período dos reinos combatentes”.

A recuperação da ordem e a reunificação foram obtidas com o rei Shi Huang Ti, do reino Ch’in, que derrubou a dinastia Chou e iniciou a **dinastia Ch’in** (221 a.C.-206 a.C.). É do nome desse reino que se originou o nome China.

Shi Huang Ti conseguiu criar um imenso império, impondo uma escrita comum, um calendário único, uma moeda única e a construção de grandes obras, como estradas e canais. Foi sob seu reinado que começou a ser construída a Grande Muralha, para proteger o império contra invasores nômades. O rei também adotou medidas para “apagar o passado” chinês, determinando a queima de livros e mandando matar estudantes e intelectuais. Muitos livros do período conhecido como Idade de Ouro da filosofia foram queimados.

A GRANDE MURALHA

A Muralha da China se estende de leste a oeste, na região norte do país. Com aproximadamente 2 300 quilômetros de extensão (tendo chegado a cerca de 6 mil quilômetros), 7,5 metros de altura e 3,75 metros de largura, levou cerca de 2 mil anos para ser construída (de 220 a.C., aproximadamente, até o século XVI).

Testemunho de vários períodos históricos, essa obra pode nos dizer muito sobre a China antiga. Sua construção envolveu grandes conhecimentos de engenharia e alto nível de desenvolvimento tecnológico, pois o muro acompanha o contorno de montanhas e vales. Suas torres de observação foram dispostas estrategicamente.

A Muralha não forma uma única estrutura, mas sim diversas muralhas construídas e retomadas por sucessivas dinastias. Calcula-se que tenha requerido o trabalho de milhares de pessoas pertencentes a muitas gerações, entre escravos, soldados e camponeses.

Na atualidade, possui grande importância histórica e turística, mas sua função original era defensiva, embora nem sempre tenha evitado as invasões estrangeiras, como a dos povos que fundaram a dinastia Wei, no século IV d.C., e os povos das estepes liderados por Gêngis Khan, cujo neto conquistou a China e fundou a dinastia Yuan em 1271. Desde 2007, a Muralha da China faz parte da lista das Novas Sete Maravilhas do Mundo, por eleição informal promovida por uma organização não governamental sediada na Suíça.

Ed Jones/Agência France-Presse

▲ Trecho da grande Muralha da China, em foto de 2012.

Após a morte de Shi Huang Ti, em 210 a.C., seguiram-se rebeliões internas e disputas pelo poder, e a dinastia Ch'in foi derrubada. Somente em 202 a.C., Lieu Pang conseguiu a reunificação imperial, iniciando outra dinastia, a **Han** (202 a.C.-220 d.C.). Essa dinastia, contemporânea do Império Romano, expandiu seus domínios com várias conquistas, destacando-se os enfrentamentos com os hunos do norte – povos nômades que eram os tradicionais adversários da China. Vastas áreas da Ásia oriental foram conquistadas, e o império chegou a se estender por boa parte da China atual, mais o Vietnã e a Coreia.

akg-images/Latinstock/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

Representação do imperador Shi Huang Ti (221 a.C.-206 a.C.), retirada de um manuscrito do século XIX. Tudo o que era considerado hostil ao seu governo foi reprimido ou eliminado. Muitos textos de Confúcio foram destruídos nessa época, mas alguns parecem ter sido salvos pelo próprio pensador: cerca de sete décadas depois de seu governo, encontrou-se uma cópia da obra de Confúcio escondida numa fresta de parede de sua casa.

A ROTA DA SEDA

A rota comercial mais importante da China foi a Rota da Seda – expressão criada no século XIX pelo pesquisador alemão Ferdinand von Richthofen. Durante mais de mil anos, esse caminho terrestre – já conhecido dos persas pelo menos desde o século VIII a.C. – foi provavelmente a única ligação significativa entre o Ocidente e o Oriente, unindo a China aos portos do Mediterrâneo (veja o mapa).

O principal itinerário da rota tinha 12 mil quilômetros, partindo da China e chegando aos portos de Antioquia, na Síria, e os de Bursa e Constantinopla (a atual Istambul), na Turquia. A rota prosseguia então, por via marítima, desses portos até Veneza. Ao longo do tempo, essa rota foi sofrendo alterações, de acordo com a situação política dos diversos Estados cortados por ela.

Apenas quando Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia, em 1498, a rota perdeu importância. Era frequentada por mercadores persas, árabes, chineses e europeus, que percorriam seus milhares de quilômetros no lombo de camelos e outros animais, transportando mercadorias ao longo de montanhas, desertos e estepes em jornadas que chegavam a durar vários anos. Também soldados, artistas, sacerdotes e peregrinos cruzavam aqueles caminhos da Ásia Central.

Pela rota circulavam os mais diversos produtos, como especiarias, linho, joias, madeira, chás, porcelana e objetos de vidro – também considerados artigo de luxo até o século V, quando os chineses dominaram a técnica de sua fabricação. A seda, no entanto, era considerada o produto mais importante dessa rede comercial, uma das mercadorias mais cobiçadas na Europa e no mundo árabe. E, por um bom tempo, apenas os chineses conheciam o segredo de sua fabricação, a partir do casulo de certas lagartas.

Foi também pela rota que se difundiram grandes inventos dos chineses, como o papel, a pólvora e os fogos de artifício.

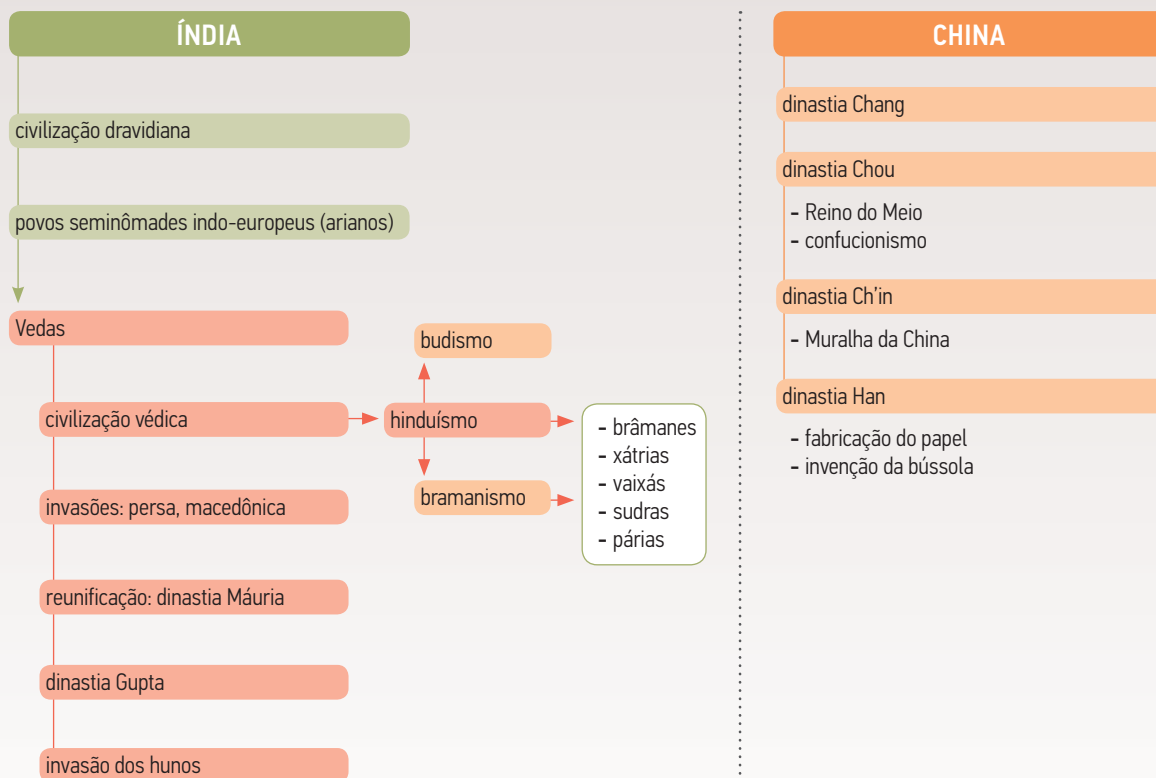
Rota da Seda

Adaptado de: BARRACLOUGH, Geoffrey. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 70-71.

No período da dinastia Han os chineses desenvolveram a técnica de fabricação do papel e inventaram a bússola. São também dessa época os registros escritos mais antigos sobre a acupuntura, que já era praticada havia milhares de anos e que se tornaria uma importante prática da tradicional medicina chinesa.

O confucionismo foi adotado como doutrina oficial, mas isso não impediu a penetração do budismo, facilitada pela expansão do império a oeste, próximo à Índia, e pelas relações comerciais. O intercâmbio comercial, afinal de contas, era, ao mesmo tempo, intercâmbio cultural, religioso, científico, tecnológico, etc. Isso porque, em portos, feiras e entrepostos de negociação de mercadorias, comerciantes das mais diversas civilizações conviviam durante longos períodos antes de iniciar a viagem de volta.

O Império Chinês, em suas sucessivas dinastias, chegou até o século XX da nossa era, quando foi derrubado por uma revolução republicana. De sua história de conquistas e invasões, desde a Antiguidade, resultou na China uma população diversificada: o país tem hoje 56 grupos étnicos oficiais, cada um com suas tradições e seus costumes; são 129 idiomas no total, pois alguns grupos falam mais de uma língua.

acupuntura: hoje adotada em diversas partes do mundo, consiste na estimulação, com o uso de agulhas, por exemplo, de pontos anatomicamente definidos do corpo. No Brasil, é reconhecida como especialidade médica desde 1995.

ATIVIDADES

1. Em seu caderno, faça uma síntese da evolução política da China antiga, seguindo as indicações do esquema-resumo.

2. Orientando-se pelo esquema-resumo e consultando as informações do capítulo, compare a forma de organização política predominante da Índia durante o apogeu da civilização védica e o período imediatamente posterior ao domínio macedônico.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Análise e redação

a) O escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) escreveu que "queimar livros e erguer fortificações é tarefa comum dos príncipes". Escreva um texto relacionando essa afirmação à China antiga e a outras situações que você conheça.

b) Escreva em seu caderno alguns elementos da cultura chinesa destacados no texto. Quais desses elementos você acredita que tenham influenciado a cultura ocidental?

2 Leitura, pesquisa e reflexão

Leia o texto abaixo e faça o que se pede.

No Ocidente, o conhecimento deficitário da língua e escritas chinesas e a dificuldade em compreender sistemas muito distantes das tradições religiosas e filosóficas europeias levaram muitos a considerar o confucionismo um amontoado de frases óbvias, citadas fora de seu contexto e reproduzidas até em biscoitos da sorte. Essa sabedoria atomizada virou motivo de chacota no cinema e nas obras feitas na Europa sobre a China, que reproduzem o modelo de mandarim de fala mansa, barriga proeminente e repetindo à exaustão "pérolas" de sabedoria com um risinho patético. A imagem apenas mostra como estamos distantes da compreensão do mundo chinês.

KARNAL, Leandro. Uma história longa e sinuosa. *Biblioteca Entrelivros*: China. São Paulo: Duetto, Edição Especial n. 5, p. 11.

Imagebroker/Alamy/Other Images

▲ Ideogramas chineses. Foto de 2009.

1. Faça um levantamento de personagens chineses encontrados em romances, histórias em quadrinhos, charges, filmes, *games*, desenhos animados e propagandas produzidas no Ocidente.
2. Em sala, forme um grupo de trabalho com mais quatro colegas e façam o que se pede:
   a) Comparem as imagens coletadas pelos membros do grupo. Identifiquem as semelhanças e as diferenças existentes entre elas.
   b) Que características a indústria cultural ocidental atribui aos chineses?
   c) Com base na análise das imagens dos chineses construídas e divulgadas pela mídia podemos concordar com a opinião do historiador Leandro Karnal, expressa no texto acima? Explique.
   d) Em sua opinião, um conhecimento mais profundo da história e da cultura chinesas implicaria uma transformação da imagem que a mídia difunde do chinês? Justifique.

3 Leitura sobre sítio arqueológico

O texto abaixo descreve o sítio de Dholavira, localizado em Gujarat, na Índia, próximo à fronteira com o Paquistão. Habitado desde aproximadamente 3000 a.C., guarda importantes testemunhos da maneira como viviam os antigos habitantes da Índia.

Dholavira era uma cidade murada que ocupava cerca de 50 hectares numa ilha salpicada de cactos e vegetação espinhosa, em meio ao Rann de Kutch – uma área pantanosa ressecada que é inundada periodicamente pelo mar da Arábia.

[...] *Alguns estudiosos acham muito provável que Dholavira tenha sido um porto ou um forte que protegia o comércio marítimo com o golfo Pérsico e Omã. Atualmente não existe nenhuma via navegável unindo Dholavira ao mar, mas talvez tenha existido um canal na época em que surgiu a cidade, por volta de 2500 a.C.*

[...] Numerosos reservatórios se espalhavam por Dholavira – e é provável que alguns fossem usados para os banhos rituais. Mas, sobretudo, disse Bisht, "o que importava para essa gente era não perder nenhuma gota d'água". Não havia nenhum rio de água doce fluindo para essas regiões costeiras de alta salinidade. Por isso, Dholavira decerto dependia muito das chuvas, na época das monções. Duas ravinas próximas à cidade foram represadas para captar as águas pluviais e uma série de canaletas as conduzia para os reservatórios.

A principal colina de Dholavira, que se eleva a cerca de 15 metros de altura, tem maciças muralhas de pedra e parece uma fortaleza. Ali morava o governante, acredita Bisht. Ele não discorda de [...] *outros que consideram a civilização do Indo uma espécie de Império econômico, composto de várias cidades-Estado com uma cultura comum. De fato, Dholavira já revelou artefatos idênticos aos encontrados em Harappa e Mohenjo-Daro.*

Entretanto, [...] *Bisht considera Dholariva obra de um poderoso monarca. "Seria preciso dispor de vastos recursos para construir uma cidade assim", diz. E, a julgar pelo trabalho braçal necessário para construir a cidadela, as cisternas e as muralhas da cidade, Bisht considera provável a existência de escravos.*

EDWARDS, Mike. A civilização do rio Indo. *National Geographic Brasil*. São Paulo: Abril, volume 1, n. 2, jun. 2000. p. 140 e 141.

a) De acordo com as informações do texto acima, quais podem ter sido as funções originais da cidade de Dholavira?

b) Sem a presença de fontes permanentes de água doce, como os habitantes da cidade conseguiam sobreviver?

c) Muitos historiadores consideram que a necessidade de realizar obras de grande vulto para controlar as águas de rios como o Nilo, o Tigre e o Eufrates explicam o surgimento dos Estados do Antigo Oriente. Se considerarmos as informações do texto, esse raciocínio se aplicaria também à cidade de Dholavira? Explique.

4 Leitura e análise de imagem

Leia o texto e observe a fotografia abaixo. A seguir, responda às questões propostas.

Nascer hindu na Índia é entrar para o sistema de castas, uma das mais antigas formas de estratificação ainda em vigor. Arraigado na cultura indiana há 1,5 mil anos, o sistema segue um preceito básico: todos são criados desiguais. A hierarquização da sociedade hindu originou-se de uma lenda na qual os quatro principais grupos, ou **varnas**, *emergem de um ser primordial* [...].

Prakash Singh/Agência France-Presse

Ativistas da Confederação Nacional dos Intocáveis, durante um protesto em Nova Délhi, Índia, em fevereiro de 2009.

Um quinto grupo consiste nas pessoas que são **achuta**, *ou intocáveis. Não vieram do ser primordial. Eles são os excluídos – pessoas demasiado impuras para classificar-se como seres dignos. O preconceito define sua vida, particularmente nas áreas rurais, onde vivem três quartos da população indiana. Os intocáveis são evitados, insultados, proibidos de frequentar templos e casas de castas superiores, obrigados a comer e beber em utensílios separados em lugares públicos e, em casos extremos, mas não incomuns, são estuprados, queimados, linchados e baleados.*

O antigo sistema de crenças que criou os intocáveis prepondera sobre a lei moderna. Embora a Constituição da Índia proíba a discriminação de castas e especificamente tenha abolido a condição de intocáveis, o hinduísmo, religião de 80% da população da Índia, governa a vida diária com suas hierarquias e seus rígidos códigos sociais [...].

Os intocáveis executam o "trabalho sujo" da sociedade – atividade que requer contato físico com sangue e excrementos humanos. Os intocáveis cremam os mortos, limpam latrinas, cortam cordões umbilicais, removem animais mortos das ruas, curtem couro, varrem sarjeta. Esses trabalhos, e a condição de intocável, são transmitidos aos descendentes. [...]

Muita gente argumentaria que as formas mais brutais de discriminação já desapareceram, resultado de movimentos reformistas esporádicos. É verdade que, pelo menos na esfera pública, os intocáveis fizeram progresso desde o tempo em que eram espancados se sua sombra tocasse alguém de casta superior, usavam sinos para alertar de sua aproximação e levavam baldes para que não contaminassem o chão ao cuspir. Eles não podiam entrar em escolas nem se sentar em nenhum banco perto de alguém de casta superior.

A Constituição de 1950 impõe um sistema de cotas em que são reservados cargos na legislatura federal em proporção igual à dos intocáveis na população: 15%. No jargão jurídico e administrativo, eles agora são conhecidos como "castas arroladas". Lugares reservados aos intocáveis têm também legislaturas estaduais, conselhos de aldeia, no serviço público e nas salas das universidades.

Os partidos dirigentes da Índia apoiaram esse programa de cotas apesar da violenta oposição. Turbas causaram tumultos durante 78 dias, em 1981, no estado de Gujarat, quando um estudante de casta superior não foi admitido em uma faculdade de medicina para dar lugar a um intocável. [...]

Apesar de todas as leis, porém, o cerne do sistema de castas segue inalterado. [...]

O'NEILL, Tom. Intocáveis. *National Geographic Brasil*. São Paulo: Abril, jun. 2003, p. 38-67.

a) Com base na leitura do capítulo, explique como se justifica a existência do sistema de castas na Índia.

b) Em sua opinião, a vigência do sistema de castas na Índia é compatível com o sistema democrático que rege a vida política do país desde 1950? Justifique.

c) Observe com atenção a fotografia que ilustra o texto. Você já presenciou alguma cena semelhante a essa no Brasil?

d) Para combater a exclusão produzida pelo sistema de castas, os indianos adotaram um sistema de cotas que assegura aos intocáveis o acesso à Câmara Legislativa, à universidade e ao serviço público, por exemplo. No Brasil, o sistema de cotas também foi adotado com a finalidade de favorecer a inclusão de grupos historicamente vítimas de exclusão social. Em sua opinião, o sistema de cotas poderá, a longo prazo, favorecer a constituição de uma sociedade mais igualitária? Justifique.

5 Filme e pesquisa

Em 1987, o cineasta italiano Bernardo Bertolucci dirigiu o filme *O último imperador*, que conta a história de Pu Yi, o último imperador da China, da dinastia Qing, que abdicou do trono em 1912, com a proclamação da República. O filme italiano foi a primeira produção ocidental filmada na Cidade Proibida, em Pequim. Reúna-se em grupo e pesquisem o significado e a origem da expressão "cidade proibida".

▲ Capa do filme *O último imperador*, de Bernardo Bertolucci, 1987.

América e África

Na **América**, evidências e achados arqueológicos atestam que na Antiguidade o continente foi habitado por algumas populações que viviam em grandes grupos em regiões esparsas da América do Norte até a América do Sul.

Os núcleos urbanos mais antigos de que se tem conhecimento na América foram os dos **olmecas**, que se estabeleceram entre as fronteiras dos atuais México e Estados Unidos e viveram aproximadamente no ano 1200 a.C. Construíram monumentos em forma de cabeças gigantes, representando possivelmente seus reis, e pequenas esculturas em jade. Foram também os primeiros a utilizar um sistema de escrita.

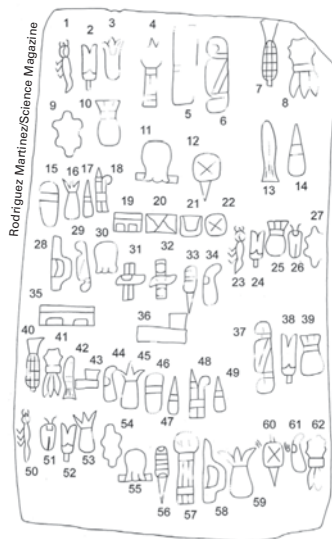
Erich Lessing/Latinstock/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

Arte olmeca, cerca de 1200 a.C.-800 a.C.

ESCRITA NAS AMÉRICAS TEM QUASE 3 MIL ANOS

Bloco de pedra achado no México mostra que olmecas foram os primeiros a escrever no continente.

Um bloco de pedra com desenhos padronizados descoberto no México pode ser o mais antigo registro da existência de comunicação escrita nas Américas. O achado comprova que a civilização dos olmecas, que ocupou a região centro-sul desse país de 1200 a.C. a 400 a.C., foi a primeira a desenvolver a linguagem escrita no continente. Estima-se que o bloco encontrado no sítio arqueológico de Cascajal, em Veracruz, tenha sido produzido entre 1000 a.C. e 800 a.C. [...]

Rodriguez Martinez/Science Magazine

Rodriguez Martinez/Science Magazine

O bloco de Cascajal (à esquerda) pesa cerca de 12 quilos e tem 36 centímetros de comprimento, 21 centímetros de altura e 13 centímetros de largura. À direita, uma representação dos símbolos identificados no bloco.

O bloco de Cascajal antecipa em pelo menos 500 anos o surgimento de um sistema de escrita no continente americano – os mais antigos registros desse tipo de linguagem de que se tinha notícia até então eram do ano 300 a.C. Esse tipo de comunicação surgiu na América quase 3 mil anos depois do desenvolvimento do mais antigo sistema de escrita conhecido, criado na Mesopotâmia no quarto milênio antes de Cristo.

[...] Os glifos (pictogramas gravados em pedra que retratam o ser humano em qualquer atividade, com o objetivo de comunicar) têm todos os aspectos esperados de uma linguagem escrita. O texto completo é formado por 62 sinais, em que 28 são desenhos distintos. Cada símbolo corresponde a uma unidade de significado e os diferentes agrupamentos dos sinais produzem sentidos distintos. Além disso, há evidências de que o bloco era um suporte específico para desenhar "letras", porque a superfície foi preparada para a inserção do texto e para possibilitar que ele fosse apagado e refeito.

[...] O significado do texto, no entanto, ainda é uma incógnita. "Ainda não é possível entender os glifos, porque falta uma tradução que associe essa nova linguagem a uma já conhecida", afirma Stephen Houston, da Universidade Brown, nos Estados Unidos.

[...]

Anteriormente, pensava-se que os zapotecas (povo que habitou o sul do México entre os anos 500 a.C. e 700 d.C.) eram os responsáveis pela invenção da escrita na América.

Adaptado de: LOVATI, Franciane. *Ciência Hoje On-line*, 14 set. 2006. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/arqueologia-e-paleontologia/escrita-nas-americas-tem-quase-tres-mil-anos>. Acesso em: 22 set. 2012.

Acredita-se que a cultura olmeca esteja na origem das demais civilizações que se desenvolveram na América, como a dos astecas, maias e incas.

O sítio arqueológico de Teotihuacán testemunha a existência de algumas dessas culturas. Situado a 40 quilômetros da atual Cidade do México, no México, o sítio foi encontrado em 1864 e consiste em ruínas de uma cidade construída aproximadamente no século I a.C., com palácios, templos, canais de irrigação e mercados. Duas grandes pirâmides de 60 metros de altura atestam o papel central da religiosidade.

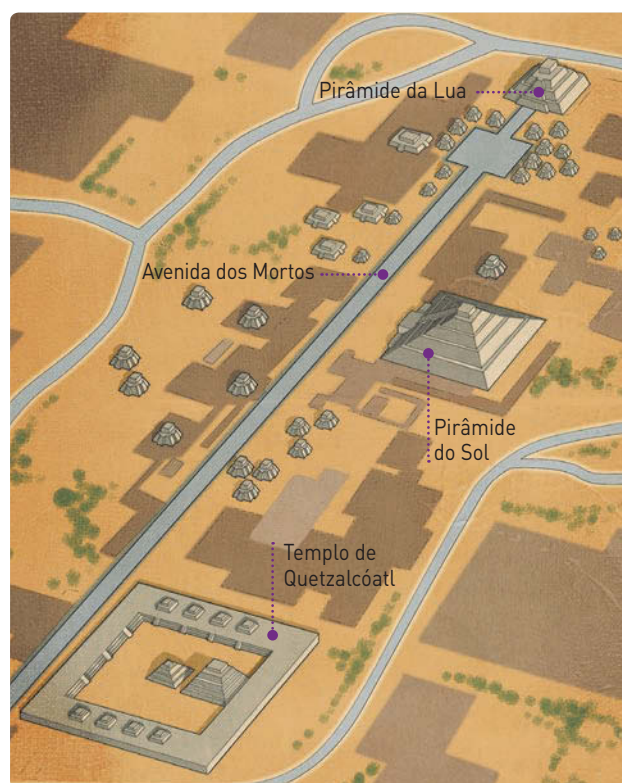
Enquanto as pirâmides do Egito destinavam-se a abrigar e proteger os corpos mumificados dos faraós, em Teotihuacán elas eram usadas como plataformas dos templos. A principal avenida da cidade é a Avenida dos Mortos, com um conjunto arquitetônico que inclui, entre outras, a Pirâmide do Sol, a Pirâmide da Lua (ao lado, em foto de 2011), o Templo de Quetzalcóatl, o Templo da Serpente Emplumada e outros templos e palácios (observe a ilustração abaixo).

Soeren Stache/dpa/Corbis/Latinstock

Segundo alguns pesquisadores, a cidade teria sido ocupada por vários povos, em diferentes épocas. Ao ocupá-las, modificavam as construções e faziam outras edificações sobre as antigas.

Uma avenida de quase 2 quilômetros (a Avenida ou Rua dos Mortos) e outras duas grandes ruas revelam a existência de planejamento para criar a cidade.

Um pouco mais ao sul, na região entre o México e a Guatemala atuais, floresceu a cultura maia, entre os séculos III e X. Os maias formaram dezenas de cidades-Estado e tinham uma escrita complexa. Seus sacerdotes eram grandes sábios e conheciam a aritmética. Criaram dois calendários, um deles como o que hoje utilizamos, com ano de 365 dias. Seus artesãos construíram palácios, templos e pirâmides.

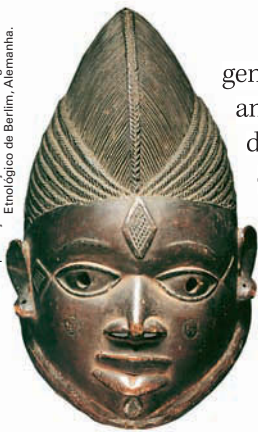
Bem mais tarde, os incas formaram um império que chegou a reunir 10 milhões de pessoas, já no século XIII. Nas diversas nações que constituíam o império eram faladas mais de setecentas línguas. A capital ficava em Cuzco, que hoje faz parte do Peru. O imperador era considerado um deus, descendente do Sol.

Héctor Gomez /Arquivo da editora

Adaptado de: IMPÉRIOS sitiados. Rio de Janeiro: Cidade Cultural, 1989. p. 146.

LÍNGUAS-MÃES

[...] a **linguística** é também um importante instrumental para desvendar a antiguidade de cada grupo linguístico. Pela semelhança e diferenciação dos vocábulos, é possível identificar a antiguidade de um tronco linguístico e das possíveis línguas-mães. Assim, na região onde hoje é o Brasil, onde são encontrados dois troncos linguísticos — o macro-jê e o tupi —, o primeiro teria começado a diferenciar-se em famílias 5 ou 6 mil anos atrás, enquanto a dispersão do tronco tupi ocorreu por volta de 3 a 4 mil anos. A quantidade de línguas indígenas que sobreviveram ao grande massacre na América do Norte, Sul e Caribe mostra a antiguidade desses povos e as sucessivas migrações.

PREZIA, Benedito. *Agenda latino-americana 2002*. p. 192-193. Disponível em: <http://latinoamericana.org/2002/textos/portugues/PreziaPort.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

Reprodução/Coleção F. D. Oldenburg/Museu Etnológico de Berlim, Alemanha.

▲ Escultura que mostra a cabeça de um homem africano, produzida no início do século XX.

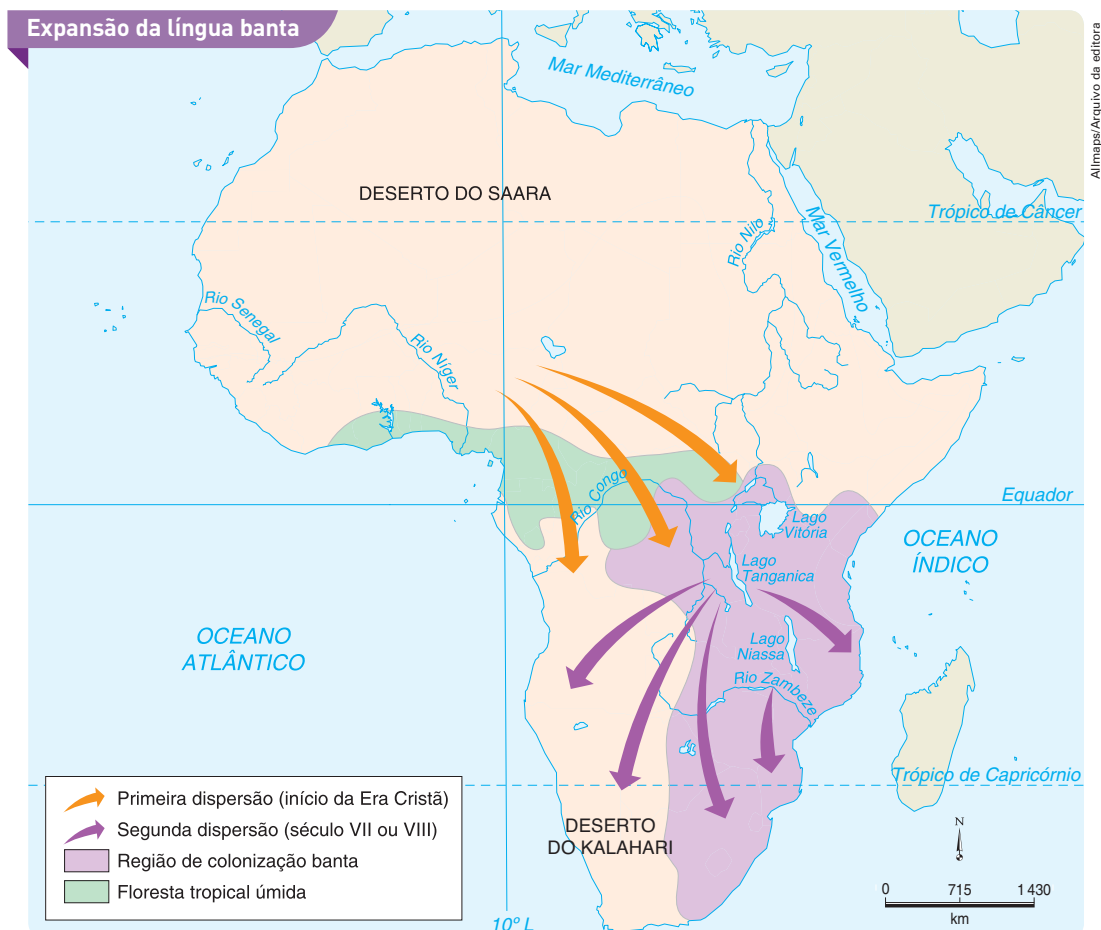
Acompanhamos algumas origens dessas civilizações no capítulo anterior e aprofundaremos o estudo mais adiante, no contexto dos confrontos com a chegada dos conquistadores europeus ao continente americano.

Voltando-nos agora para o contexto da **África**, destacamos algumas de suas raízes na Antiguidade. O estudioso Kabengele Munanga afirma que "áfrica" é um termo da Antiguidade greco-romana. Para os gregos, correspondia ao território atual da Líbia, e para os romanos, correspondia à atual Tunísia. Hoje engloba 56 países e uma grande diversidade cultural, geográfica, econômica e política.

Para termos uma noção da variedade desses povos africanos na atualidade, vejamos a seguinte classificação biológica e antropológica proposta pelo estudioso Kabengele. Ao norte do Deserto do Saara, predomina o grupo árabe-berbere, com descendentes de líbios, semitas, fenícios, assírios e greco-romanos. Ao sul do Saara, os grupos negroides foram classificados em cinco subgrupos: os melano-africanos (sudaneses, nilóticos, guineenses, congolenses e sul-africanos); os san (ocupavam a região sul do atual Zâmbia e hoje vivem no Deserto de Kalahari); os khoi-khoi (ocupavam a região ocidental da África meridional e hoje encontram-se no sudoeste africano); os pigmeus (na região dos atuais República dos Camarões, Gabão, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Ruanda, Burundi, Uganda); os etíopes (na região mais oriental da África).

Nas bordas do Egito antigo, surgiram reinos na Etiópia e, mais ao sul, também na Núbia, originados de criadores de gado que saíram do vale do Nilo e se instalaram na região dos Grandes Lagos. Com a desertificação do Saara, os povos que habitavam essas regiões foram migrando para o oeste e o sul. Esses povos, que dominavam a metalurgia do ferro, falavam o idioma banto e se instalaram na região do rio Níger. A palavra banto, criada no século XIX, visava dar conta de um vastíssimo grupo de falas aparentadas (mais de trezentas) de povos africanos. Atualmente, a denominação banto se aplica aos povos que fazem uso daquele idioma.

Expansão da língua banta

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil*. Primeira configuração espacial. Brasília: Editora & Consultoria, 2005. p. 22.

AFRICANIDADES: UM CONTINENTE PLURAL

A África é um imenso continente de 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície que abriga diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas. Possui uma população de [...] milhões de habitantes distribuídos entre centenas de povos que falam diversas línguas ao mesmo tempo diferentes e semelhantes. Geograficamente, o Deserto do Saara do Norte criou uma divisão natural do continente em duas partes desiguais em extensão territorial: a África do Norte e a África Subsaariana.

A África do Norte, chamada, segundo os interesses, ora de África branca, ora de África árabe, abriga os países do Magreb (Marrocos, Argélia, Tunísia), Líbia e Egito.

A África Subsaariana, geralmente conhecida como África negra pelo fato de a maioria de sua população ser negroide, compreende todos os povos e países da África ocidental, oriental, central e austral. Considerar negra toda a África Subsaariana pode se constituir numa espécie de discriminação ou exclusão de uma minoria demográfica dessa população africana de ancestralidade ocidental, os eurodescendentes, que se encontram em sua maioria na República da África do Sul, Zimbábue, Namíbia, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo*: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009. p. 13.

Como já vimos, a civilização antiga mais investigada da África foi sem dúvida o Egito. Porém, essa não foi a única civilização africana da Antiguidade. As suas relações com outros povos do continente foram intensas e importantes para o desenvolvimento egípcio.

Na África ocidental, estima-se que as primeiras cidades tenham surgido cerca de três séculos antes de Cristo. Um exemplo é Jenne-jeno, no delta do Níger, no atual Mali, cuja existência e antiguidade só foram descobertas com escavações arqueológicas a partir da década de 1970. Por isso, embora essa cidade seja considerada patrimônio da humanidade pela Unesco, sua história ainda é pouco conhecida. As escavações já mostraram que em Jenne-jeno cultivavam-se arroz, sorgo, painço (um tipo de milho miúdo) e cereais em áreas inundadas. Sua população fazia joias e algumas ferramentas de ferro, embora não houvesse fontes de minério de ferro nas proximidades, o que indica a existência de relações comerciais com outras regiões.

Museu de Arte de Cleveland/The New York Times/Latinstock

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu de Arte de Indianápolis, Indiana, EUA.

Localização de Mali

Adaptado de: SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. 33. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 53.

◄ Foram encontradas no sítio arqueológico de Jenne-jeno, no atual Mali (veja mapa acima), inúmeras peças em cerâmica como estas representações masculina (no alto, à esq.), feita entre os séculos XIII e XVI, e feminina (ao lado), datada do século XVI, aproximadamente.

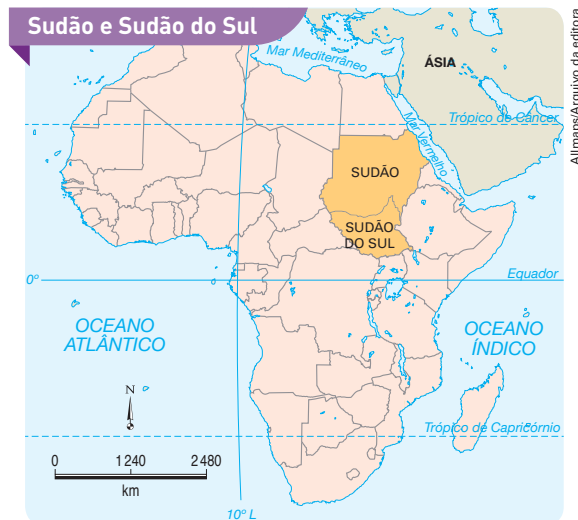
O reino de Kush

Durante os últimos séculos da história independente do Egito antigo (IX a.C.-VI a.C.), ganhou destaque o **reino de Kush**, ao sul, na região mais tarde denominada Núbia, onde atualmente fica o Sudão e o Sudão do Sul. Além de aquela ser uma região rica em ouro, sua capital, a cidade de Napata, tinha importante atuação como intermediária comercial entre Tebas (Egito) e a África Central.

Aproveitando-se das disputas políticas e dos conflitos no vizinho Egito, os núbios de Kush dominaram o Império Egípcio e estabeleceram um novo governo sob seu controle, conhecido como **kushita** ou dos **faraós negros**, que reinaram por algumas décadas. O poderio kushita no Egito só desapareceu com a invasão assíria, cujos exércitos possuíam armas de ferro mais eficientes que as de bronze dos egípcios e núbios. Em 653 a.C., os assírios foram derrotados pelo egípcio Psamético, príncipe de Sais, que retomou a independência egípcia. A partir de então os faraós egípcios buscaram apagar os vestígios da presença do domínio kushita no Egito.

The Art Archive/Other Images/Museu Egípcio, Cairo, Egito.

Escultura de Amenirdis I, sacerdotisa, filha do imperador kushita Kashta (770 a.C.-750 a.C.). Peça localizada no Templo de Karnak e depositada no Museu do Cairo, Egito.

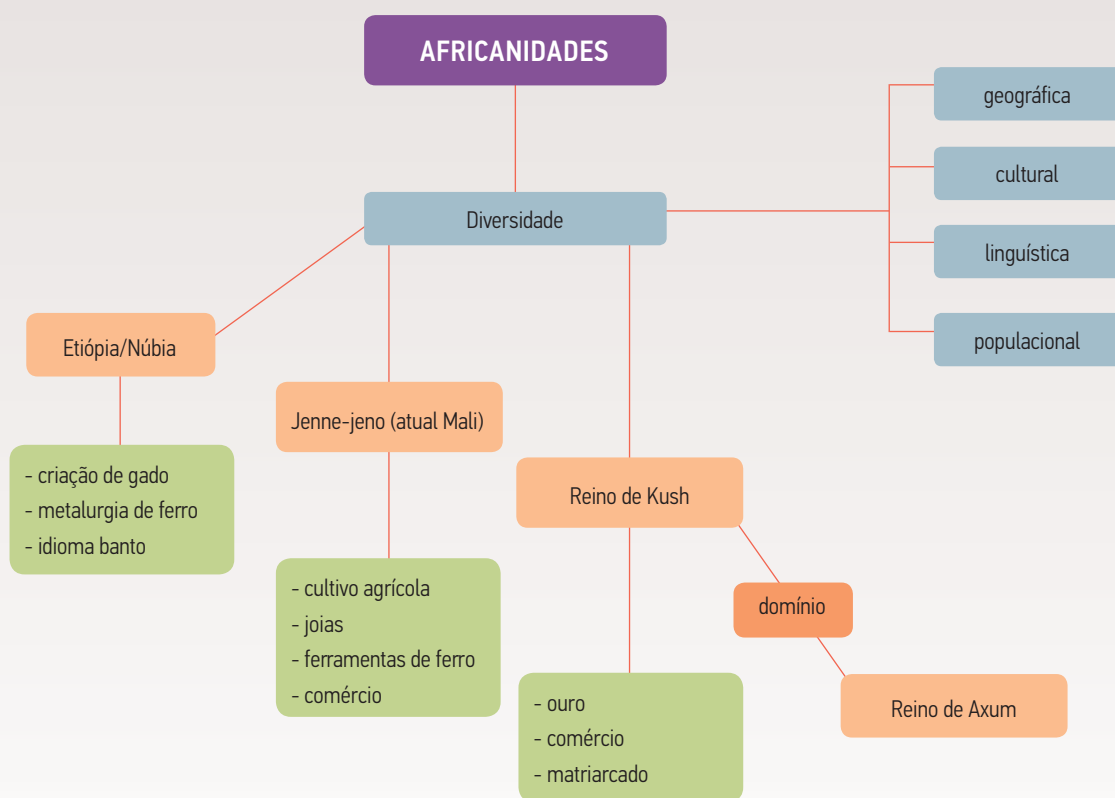
Além de Napata, várias das cidades núbias antigas são alvo de estudos arqueológicos e históricos atualmente. Dentre elas estão as cidades Pnubs, Naga, Cartum, Dongola, Atbara, Meroe, Farás, Argos, Wad bem Naga, Kawa, Soba. Por meio do estudo de suas ruínas e vestígios, estão sendo levantados dados sobre o histórico do reino de Kush e da importante atuação que teve na região egípcia e centro-sul africano.

Adaptado de: SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. 33. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 53.

Ashraf Shazl/Agência France-Presse/Getty Images

Pirâmides de Meroe no Sudão, fotografia de fevereiro de 2010. Meroe foi o centro econômico do Império Kush.

Outro destaque do reino de Kush foi a afirmação feminina no topo do comando político. "Várias mulheres ascenderiam ao poder e se fariam retratar, de ancas largas, gordas e enérgicas, com uma túnica franjada, tão pouco egípcia, a cair do ombro direito, cheias de colares e enfeites..."[1]. Conhecidas como "rainhas-mães", destacaram-se, por exemplo, no reinado da rainha Shanakdakhete (c. 170 a.C.-160 a.C.), quando o centro administrativo estava na cidade de Meroe, e também no das rainhas Amanirenas e Amanishakehto.

O reino de Kush ainda manteve sua atuação comercial pelos séculos seguintes, mas, diante da permanente ameaça de vizinhos e seguidas invasões, foi finalmente conquistado pelo **reino de Axum**, em 325 d.C., como veremos mais à frente, no capítulo 6.

PARA RECORDAR: África

ATIVIDADE

- Apesar da grande diversidade de etnias, religiões e culturas existentes no continente africano desde a Idade Antiga, poucos foram os grupos que se mantiveram isolados ao longo do tempo. Considerando o esquema-resumo, que fatores favoreceram o intercâmbio entre os diferentes povos africanos?

[1] COSTA E SILVA, Alberto. *A enxada e a lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 127.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Análise de imagens

Observe as imagens a seguir com atenção. A primeira é um relevo do Grande Templo de Abu Simbel, localizado na parte sul do Egito antigo e datado do século XIII a.C. A segunda é uma escultura egípcia encontrada na tumba de um nomarca do Alto Egito feita por volta do século XXI a.C. A terceira é a esfinge do faraó Taharka, que reinou sobre o Egito no século VII a.C.

Jon Bodsworth/Arquivo da editora

Oriol Alamany/Corbis/Latinstock

Alfredo Dagli Orti/The Art Archive/Corbis/Latinstock

a) Fique atento aos traços da fisionomia das personagens representadas e em suas vestimentas e ornamentos. Elas se parecem com as figuras egípcias vistas anteriormente? Explique.

b) Preste atenção na posição das personagens representadas e nos detalhes das imagens. Descreva o que você vê em cada uma.

c) Tomando por base as imagens, que relações podemos supor que os povos africanos que viviam na região da Núbia, ao sul do Egito, mantinham com os egípcios?

A imagem ao lado representa Yum Kaax, uma importante divindade maia. Observe-a com atenção e responda:

a) A que produto da economia maia esse deus era associado?

b) Por que razão essa divindade era tão importante para os maias?

The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção particular

Cabeça de Yum Kaax, deus maia (c. 500 d.C.).

2 Análise de um conceito

O texto a seguir é do escritor moçambicano Mia Couto. Fala sobre diversidade, identidade e sobre os conceitos equivocados de africanidade.

Karime Xavier/Folhapress

▲ Mia Couto, em foto de 2011.

Durante anos, dei aulas em diferentes faculdades da Universidade Eduardo Mondlane. Os meus colegas professores queixavam-se da progressiva falta de preparação dos estudantes. Eu notava algo que, para mim, era ainda mais grave: uma cada vez maior distanciação desses jovens em relação ao seu próprio país. Quando eles saíam de Maputo em trabalhos de campo, esses jovens comportavam-se como se estivessem emigrando para um universo estranho e adverso. Eles não sabiam as línguas, desconheciam os códigos culturais, sentiam-se deslocados e com saudades de Maputo. Alguns sofriam dos mesmos fantasmas dos exploradores coloniais: as feras, as cobras, os monstros invisíveis.

Aquelas zonas rurais eram, afinal, o espaço onde viveram os seus avós, e todos os seus antepassados. Mas eles não se reconheciam como herdeiros desse patrimônio. O país deles era outro. Pior ainda: eles não gostavam desta outra nação. E ainda mais grave: sentiam vergonha de a ela estarem ligados. A verdade é simples: esses jovens estão mais à vontade dentro de um videoclipe *de Michael Jackson do que no quintal de um camponês moçambicano.*

[...]

Numa conferência em que este ano participei na Europa, alguém me perguntou: o que é, para si, ser africano?

E eu lhe perguntei, de volta: E para si, o que é ser europeu?

Ele não sabia responder. Também ninguém sabe exatamente o que é africanidade. [...]

As definições apressadas da africanidade assentam numa base exótica, como se os africanos fossem particularmente diferentes dos outros, ou como se as suas diferenças fossem o resultado de um dado de essência.

África não pode ser reduzida a uma entidade simples, fácil de entender. O nosso continente é feito de profunda diversidade e de complexas mestiçagens. Longas e irreversíveis misturas de culturas moldaram um mosaico de diferenças que são um dos mais valiosos patrimônios do nosso continente. Quando mencionamos essas mestiçagens falamos com algum receio como se o produto híbrido fosse qualquer coisa menos pura. Mas não existe pureza quando se fala da espécie humana. Os senhores dizem que não há economia atual que não se alicerce em trocas. Pois não há cultura humana que não se fundamente em profundas trocas de alma. [...]

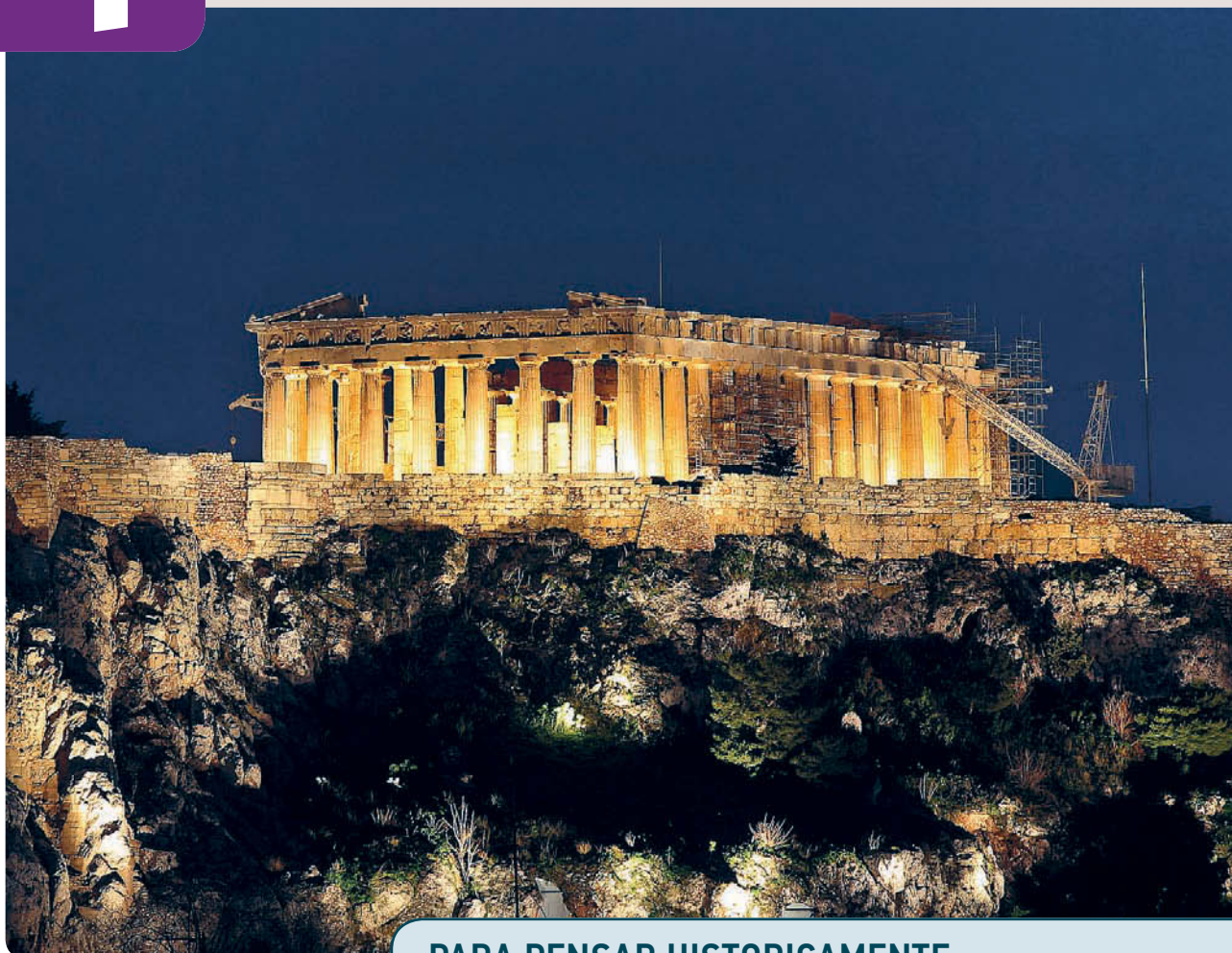
COUTO, Mia. *Economia*: a fronteira da cultura (2003). Disponível em: <www.macua.org/miacouto/Mia_Couto_Amecom2003.htm>. Acesso em: 9 set. 2012.

Tendo em vista a sua leitura do texto de Mia Couto, do texto de Kabengele Munanga da página 111 e do item sobre as primeiras civilizações africanas, responda:

a) Por que não existe uma África?

b) No seu entender, a leitura que Mia Couto realiza do passado colonial no continente africano e das referências americanizadas no presente dos jovens moçambicanos, levando-os a um afastamento das tradições e dos patrimônios históricos locais, pode ser utilizada também no contexto das Américas?

CAPÍTULO 4

A Grécia antiga

Simon Dawson/Bloomberg/Getty Images

▲ Vista noturna da Acrópole de Atenas, na Grécia, em foto de 2012.

PARA PENSAR HISTORICAMENTE

Democracia e cidadania

As artes e obras arquitetônicas, o idioma, o pensamento filosófico, a mitologia, as instituições políticas são algumas das expressões culturais gregas de influência nas civilizações contemporâneas ocidentais. Conhecer parte desse legado possibilita o conhecimento de importantes aspectos de nossa cultura.

Os governos do mundo ocidental contemporâneo se baseiam nos princípios da democracia, termo de origem grega: *demos* significa 'povo' e *cratos*, 'poder'. Consolidada em Atenas, no século VI a.C, esse sistema deveria ser exercido por cidadãos preparados, conhecedores dos problemas da cidade onde viviam. Daí a importância que os gregos davam à educação e à formação dos cidadãos em sua sociedade. Mas os conceitos de democracia e de cidadania para os gregos são bem diferentes dos conceitos atuais, como veremos.

O LEGADO GREGO

Foi entre os gregos – mais especificamente entre os atenienses – que a cidade passou a significar mais do que um lugar onde se reuniam as atividades de comércio, administração, defesa, cultura e religião. Até então, quase sempre a cidade era um lugar que concentrava o poder de um soberano ou de uma oligarquia. Com os gregos antigos, firmou-se a ideia de cidade como comunidade política, ou seja, um espaço em que os cidadãos conviviam e decidiam coletivamente os destinos do grupo. A cidadania, portanto, é a condição de pertencimento a uma comunidade política, que gera determinados deveres e direitos em relação a essa comunidade.

O grupo de cidadãos, de membros de uma cidade, reunidos em assembleia, constitui a primeira ideia de um corpo político no qual as pessoas se reúnem para trabalhar – e mesmo ir à guerra – pelo que acreditavam ser o bem comum. A noção de comunidade política que temos hoje em dia decorre, de certa forma, do embrião que é a cidade-Estado grega.

A ideia de democracia dos gregos antigos não é a única base de nossa concepção atual de democracia. Muitas outras influências se somaram – e até mesmo colocaram em xeque – o conceito clássico de democracia. É inegável, entretanto, a contribuição desses povos para as ideias políticas contemporâneas, bem como para nosso modo de entender e praticar a vida diária nas cidades. A importância do legado grego não se restringe ao pensamento político, como você poderá analisar ao longo deste capítulo, e justifica o grande número de investigações sobre a Grécia antiga. Esses estudos são beneficiados especialmente pelo fato de o grego ter continuado a ser uma língua utilizada e reconhecida até o Período Contemporâneo.

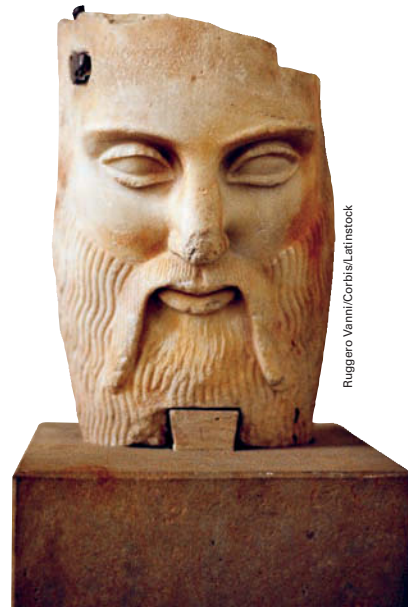
O desenvolvimento da escrita alfabética entre os gregos contribuiu para o nascimento da Filosofia e propiciou vasta produção literária. Por esse motivo as primeiras fontes para o estudo da história grega são as literárias.

Dois poemas épicos estiveram entre as primeiras fontes literárias gregas e ocidentais para os historiadores, a *Ilíada* e a *Odisseia*, cuja autoria é atribuída ao poeta Homero, que teria vivido entre 800 a.C. e 700 a.C., na Jônia (atual região da Turquia). As duas obras reúnem narrativas heroicas com referências históricas e mitológicas que eram transmitidas oralmente. Atualmente, questiona-se se essas obras teriam sido escritas pela mesma pessoa, e até a existência real de Homero. De qualquer maneira, por convenção, o período da história grega descrito nessas obras poéticas ficou conhecido como **Período Homérico**, como veremos adiante.

O historiador Moses Finley explica algumas diferenças encontradas nos poemas:

> A Ilíada está cheia de ação dos heróis. Mesmo quando se afasta do seu tema central, a ira de Aquiles, a sua atenção jamais se separa dos feitos e dos interesses heroicos. A Odisseia, se bem que mais curta, comporta dois temas diferentes e essencialmente distintos um do outro: a narrativa das viagens de Ulisses e a luta pelo poder em Ítaca. Se ela se situa na idade dos heróis, a Odisseia conhece apenas um único verdadeiro herói, Ulisses.

FINLEY, Moses. *O mundo de Ulisses*. Trad. Armando Cerqueira. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1988. p. 31.

Ruggero Vanni/Corbis/Latinstock

▲ Aquiles, herói da mitologia grega, foi o principal personagem e o maior guerreiro da Ilíada, obra épica atribuída a Homero. Muitos textos literários, pinturas e esculturas foram produzidas na Grécia antiga para exaltá-lo, como esta Máscara de Aquiles, de 470 a.C. (Museu de Berlim).

épico ou epopeia: narrativa heroica de feitos e fatos históricos reais, lendários ou mitológicos.

Aquiles: um dos participantes da Guerra de Troia e personagem principal da Ilíada. Segundo a mitologia, sua mãe o mergulhou nas águas do Estige para torná-lo imortal, segurando-o pelo calcanhar. Como essa parte de seu corpo não foi banhada pelas águas, tornou-se seu ponto fraco e vulnerável. Por isso, quando nos referimos ao ponto fraco de alguma pessoa ou de uma instituição, usamos a expressão "calcanhar de aquiles".

Ulisses: nome do rei de Ítaca. Em grego é Odisseu, daí o título do poema, que descreve a peregrinação de Ulisses até Ítaca, após a Guerra de Troia, durante um período de dez anos.

Ítaca: ilha grega situada no mar Jônico.

ALFABETO GREGO					
Maiúsculas	Minúsculas	Pronúncia	Maiúsculas	Minúsculas	Pronúncia
Α	α	alfa	Ν	ν	ni
Β	β	beta	Ξ	ξ	csi
Γ	γ	gama	Ο	ο	ômicron
Δ	δ	delta	Π	π	pi
Ε	ε	épsilon	Ρ	ρ	rô
Ζ	ζ	dzeta	Σ	σ	sigma
Η	η	eta	Τ	τ	tau
Θ	θ	teta	Υ	υ	ípsilon
Ι	ι	iota	Φ	φ	fi
Κ	κ	capa	Χ	χ	qui
Λ	λ	lambda	Ψ	ψ	psi
Μ	μ	mi	Ω	ω	ômega

▲ Alfabeto grego de maiúsculas e minúsculas. A palavra alfabeto provém das duas primeiras letras gregas: alfa (α) e beta (β).

Além dos poemas épicos, narrativas dos acontecimentos considerados importantes pelos gregos, como as de Heródoto e Tucídides, no século V a.C., foram preservadas.

O termo História tal como o entendemos hoje não existia. A palavra *historie* vem do grego e significa 'aquele que viu, que testemunhou'. Os relatos de Heródoto, considerado "pai da História", eram baseados no que "viu ou ouviu dizer dos que viram" os fatos e declaravam uma verdade sobre o mundo dos homens por meio de uma narrativa escrita, diferenciando-se da poesia e do mito, formadas por narrativas e tradições orais. Heródoto teria registrado e reunido em seus escritos o que as testemunhas oculares narravam em diferentes versões e segundo suas memórias. Seus livros descrevem principalmente os "não gregos" (persas, babilônicos, egípcios, entre outros) e as Guerras Médicas, tratadas adiante.

GUERRA DE TROIA

De acordo com as narrativas mitológicas, a Guerra de Troia foi um conflito entre gregos e troianos ocorrido entre 1300 a.C. e 1200 a.C. Disposto a se vingar do rapto de sua esposa Helena por Páris (príncipe de Troia, filho do rei Príamo), Menelau, rei de Lacedemônia (Esparta), reuniu os gregos em um exército comandado por seu irmão mais velho, Agamenon, rei de Micenas. Aquiles e Ulisses se destacaram entre a legião do exército, que atravessou o mar Egeu a bordo de mais de mil navios. Durante dez anos cercaram Troia, até que os gregos teriam construído um grande cavalo de madeira e fingido o seu abandono. Por considerarem o cavalo um animal sagrado, os troianos recolheram o presente, levando-o para a cidade. De seu interior saíram os guerreiros de Ulisses, sendo Troia saqueada e destruída. Príamo foi morto e sua filha Cassandra violentada. O herói troiano Eneias, filho de Vênus, e alguns partidários se instalaram no Lácio, dando origem ao povo romano.

Até a descoberta do sítio arqueológico com sete cidades superpostas, na Turquia no final do século XIX, por Heinrich Schliemann, questionava-se a existência real da cidade e da guerra como um fato histórico e não mitológico. Mais duas cidades foram escavadas na década seguinte. Essas nove cidades denominadas Troia registram evidências de diferentes períodos da história. Supõe-se que a chamada Troia épica seja a VII.

Alex Bailey/Divulgação/Arquivo da editora

◄ Cena da superprodução norte-americana *Troia*, direção de Wolfgang Petersen, 2004, Warner Bros.

A prática do teatro – que entre os gregos tinha diversas funções, incluindo a religiosa – está na base das experiências contemporâneas no campo da arte, não apenas na cultura erudita, mas também na cultura de massa, como a televisão e o cinema.

A arquitetura e a cultura material também fazem da Grécia uma das civilizações antigas mais bem conhecidas. Os vasos gregos, por exemplo, são pintados com cenas do cotidiano popular, dos grandes acontecimentos da elite, assim como da religião e da cultura em geral.

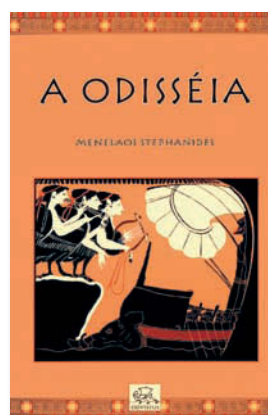
Ao estudarmos a história da civilização grega antiga e suas influências sobre as civilizações ocidentais atuais, temos de fazer algumas escolhas e alguns recortes. Geralmente, um aspecto privilegiado é o estudo das cidades-Estado gregas. Como não é possível estudar todas as cidades-Estado, costuma-se selecionar duas das mais importantes ou representativas, que são Atenas e Esparta. Vamos fazer também esse recorte, mas não devemos nos esquecer de que houve muitas cidades, como Megara, Corinto, Tebas e tantas outras.

Alamy/Other Images/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

Os desenhos decorativos das cerâmicas gregas trazem cenas e retratos da vida cotidiana e da mitologia grega. Na decoração deste vaso feito no século V a.C., vemos a representação de uma passagem da Odisseia. Nela, o lendário herói grego Ulisses está amarrado ao mastro de sua embarcação para resistir ao canto das sereias e, assim, evitar aproximar-se delas.

ILÍADA E *ODISSEIA*: FONTES LITERÁRIAS NA HISTÓRIA

Ao trabalhar com fontes literárias, o historiador se coloca diante de um tipo especial de problema, que é o de trabalhar com a ficção. Não caberá ao historiador preocupar-se em separar elementos “verdadeiros” de “falsos”, mas sim identificar fatores da vida cotidiana, do imaginário e da sociedade da época na qual e para a qual a obra foi escrita. Os pesquisadores partem do pressuposto de que as obras literárias não relatavam necessariamente fatos acontecidos de verdade. Porém, como se dirigiam a pessoas de verdade, usavam informações de contexto, que incluem linguagem, usos, costumes, mitos e aspirações – enfim, características daquela época e daquele povo, revelando ainda não apenas o modo de pensar e a visão do autor ou dos autores, como também características de uma sociedade que ainda tinha na oralidade a sua principal forma de contar, transmitir e preservar histórias e tradições.

Uma fonte literária não pode ser o recurso único de conhecimento sobre uma sociedade. Como vimos, existem muitas fontes possíveis para o historiador: os vestígios da vida cotidiana como utensílios, esculturas, construções, pinturas. Combinadas com fontes do mesmo período e com as fontes posteriores (como comentários de outros autores gregos, por exemplo), as informações extraídas das narrativas gregas podem ser cruzadas pelos pesquisadores, possibilitando a construção de hipóteses e interpretações históricas. Logicamente, a descoberta de novas fontes ou o desenvolvimento de novas formas de pensar sobre as fontes já existentes podem alterar as conclusões dos estudiosos sobre determinado período.

Reprodução/Odysseus Editora

Reprodução/Editora Jorge Zahar

Capas dos livros que reproduzem a *Ilíada* e a *Odisseia*, obras atribuídas ao grego Homero.

No capítulo anterior você viu como grandes rios foram importantes para o surgimento das primeiras cidades de que se tem notícia. No caso da Grécia não é diferente: a Geografia é importante fator de explicação da História. Entretanto, nesse caso, não vamos falar de rios, mas de mar, ou melhor, dos mares Mediterrâneo, Jônico e Egeu. A formação da Grécia compreende um conjunto de povos que se desenvolveram nas regiões localizadas ao sul da península Balcânica, nas ilhas do mar Egeu e no litoral da Ásia Menor.

península Balcânica: também chamada de Bálcãs (derivação da palavra turca para montanha), é a denominação histórica e geográfica da região sudeste da Europa, que engloba atualmente a porção da Turquia no continente europeu, Grécia, Bulgária, Macedônia, Albânia, Romênia, Sérvia, Montenegro, Kosovo, Bósnia-Herzegovina, Croácia e Eslovênia.

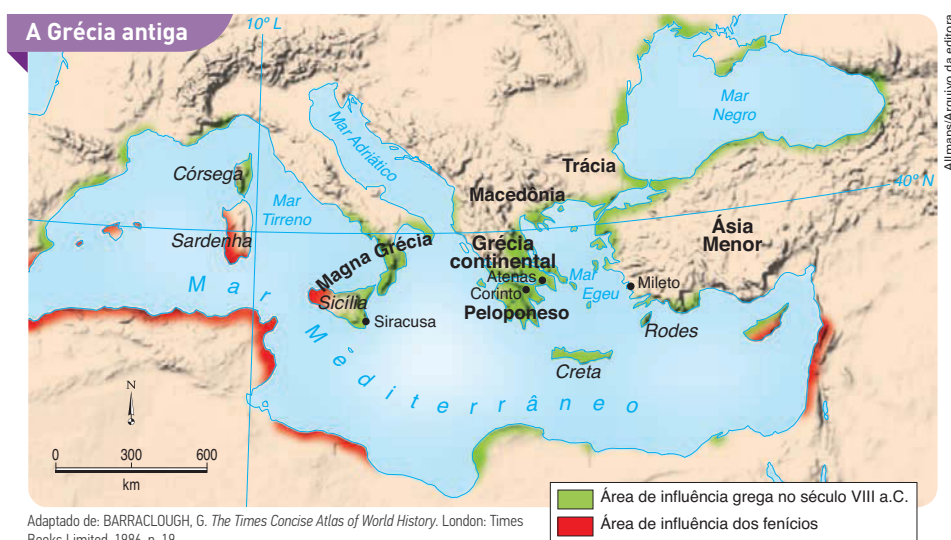
É importante destacar que os nomes **Grécia** e **gregos** surgiram entre os romanos (do latim *Græcia*). O território era chamado de Hélade – terra de Heleno ou, no grego, *Héllas* –, e seus habitantes, de helenos. Além disso, é preciso destacar que não houve um território unificado politicamente, apesar de utilizarmos a denominação Grécia. A organização de cidades-Estado autônomas foi facilitada pelas condições geográficas, como o relevo montanhoso, as diversas reentrâncias do mar na parte continental da Grécia, uma grande quantidade de ilhas e o consequente isolamento relativo das localidades.

Museu Ashmolean Museum, Universidade de Oxford, Reino Unido/The Bridgeman/Keystone

Relevo grego de uma mulher carregando uma cabra, do século VI a.C.

As transformações sociais, o solo pouco fértil e as dificuldades de aproveitamento agrícola contribuíram para que os gregos se dedicassem à expansão comercial e marítima a partir do século VIII a.C. Isso ajuda a explicar a criação de comunidades gregas em diversos pontos da orla do mar Mediterrâneo, especialmente no sul da Itália, na região conhecida como Magna Grécia. Veja o mapa abaixo.

A Grécia antiga

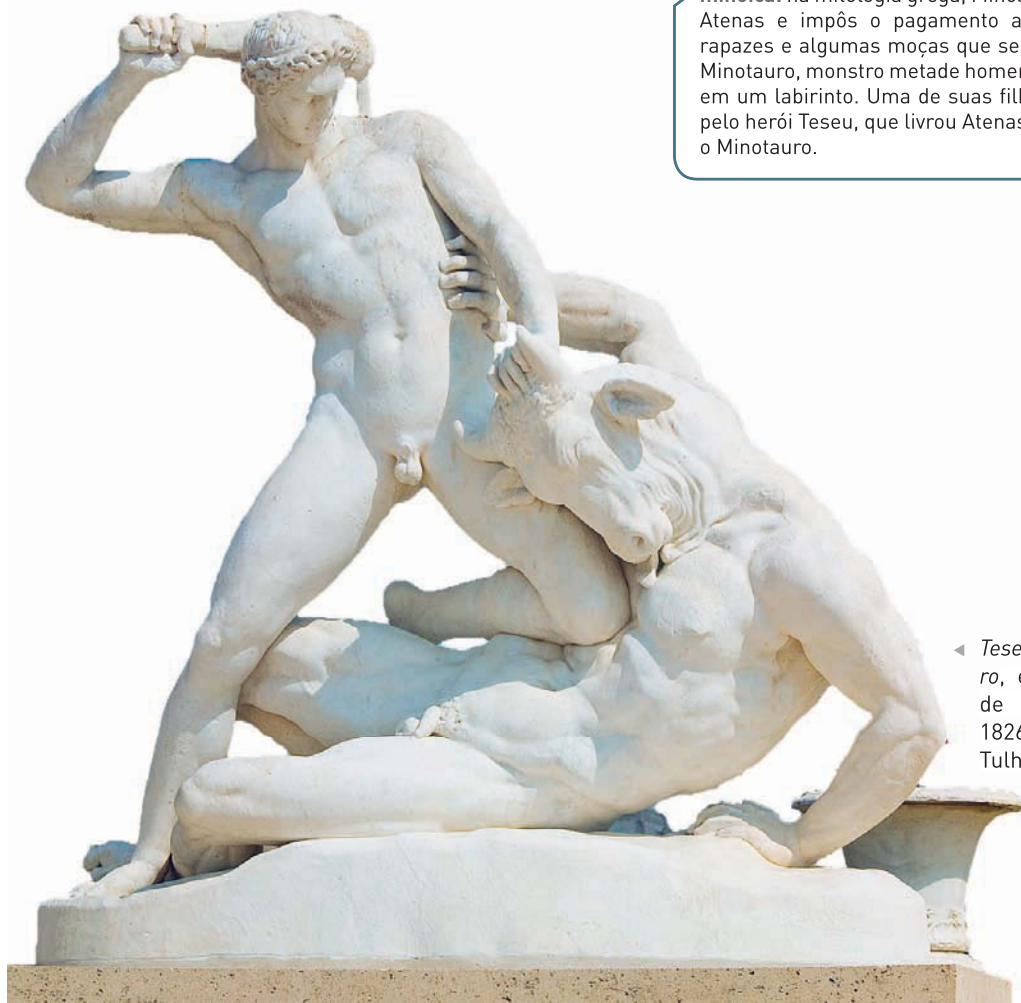
Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: BARRACLOUGH, G. *The Times Concise Atlas of World History*. London: Times Books Limited, 1986. p. 19.

A Grécia antiga estabeleceu as bases de seu desenvolvimento na atividade comercial e na expansão marítima. Observe os mares que banham os territórios gregos, a localização da chamada Grécia continental e as ilhas situadas no mar Egeu, que formam a chamada Grécia insular.

CIVILIZAÇÕES CRETENSE E MICÊNICA

A origem da civilização grega está ligada a duas civilizações que se desenvolveram no sul da península Balcânica: a cretense (ou minoica) e a micênica. A civilização cretense floresceu na ilha de Creta a partir do segundo milênio antes de Cristo. Os grandes centros dessa civilização formaram-se ao redor dos palácios de Cnossos, Festos, Mália e Cato Zacro.

minoica: na mitologia grega, Minos, o rei de Creta, conquistou Atenas e impôs o pagamento anual de um tributo: sete rapazes e algumas moças que serviriam de alimento para o Minotauro, monstro metade homem, metade touro, que ficava em um labirinto. Uma de suas filhas, Ariadne, se apaixonou pelo herói Teseu, que livrou Atenas dessa obrigação ao matar o Minotauro.

Teseu enfrentando o Minotauro, escultura em mármore de Jean-Étienne Ramey, 1826, exposta no Jardim das Tulherias, em Paris.

Yann Guichaoua/Superstock/Glow Images

Dedicados à navegação e ao comércio, os cretenses entraram em contato com vários povos do Mediterrâneo e, a partir do século XV a.C., fundiram-se com os aqueus, dando origem à civilização **micênica**.

Durante os séculos XX a.C. ao XII a.C., a península grega recebeu ondas migratórias de vários povos, destacando-se os indo-europeus, como os jônios, os eólios e, a partir do século XII a.C., os dórios. Foi neste último século que a civilização micênica foi destruída, mas não existem evidências de que essa destruição tenha decorrido das invasões dos dórios, mas sim de um conjunto de invasores, sem que se saiba exatamente quais. Seja como for, as ondas de invasões dóricas estabeleceram domínios sobre a parte continental da Grécia, forçando a dispersão de diversos povos na direção das ilhas do mar Egeu e litoral da Ásia Menor. Essa dispersão ficou conhecida como a **Primeira Diáspora Grega** e deu origem ao período conhecido na história da Grécia como **Período Homérico**.

indo-europeus: denominação para o conjunto de povos nômades da Europa e da Ásia que, embora possuíssem certa unidade linguística (línguas indo-europeias), não formavam uma unidade política, étnica e geográfica. Ao que parece, localizavam-se, desde o quarto milênio a.C., ao norte do mar Negro. Por volta do terceiro milênio antes da era cristã, iniciaram uma série de migrações, fragmentando-se em vários grupos linguísticos. Alguns grupos migraram para a Ásia (armênio, indo-iraniano, etc.), outros permaneceram na Europa (eslavo, celta, itálico, grego, germânico, etc.). Cada grupo evoluiu independentemente, e os movimentos migratórios se fizeram no tempo e no espaço, durante séculos.

▲ Observe a localização das cidades-Estado de Atenas e Esparta.

SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS NA GRÉCIA

O arqueólogo Álvaro Allegrette é pesquisador da École Française D'Athènes, instituição francesa sediada na Grécia, e um dos maiores especialistas em civilização cretense. Coordenou as escavações da Cripta Hipostila, na cidade de Malia, ilha de Creta. Leia o comentário desse pesquisador, em reportagem de Rodrigo Gallo:

Por conhecer profundamente a estrutura dos edifícios minoicos, Allegrette fala com propriedade: o palácio de Cnossos, em Heráclio, onde o ateniense Teseu teria matado o Minotauro, realmente é um labirinto. O prédio possui sete pavimentos, inclusive quatro abaixo do pátio central, tornando-o confuso para quem não conhece bem sua arquitetura. Isso comprova que a mitologia cretense tem uma base fundamentada na realidade daquele povo. [...] dentro de 15 anos, será possível conhecer muito mais sobre o povo minoico. O motivo é que a linguagem conhecida como Linear-A, ainda não decifrada, está sendo decodificada aos poucos pelos especialistas por conta de novos achados arqueológicos escritos nesse idioma. A importância disso é que, com esse conhecimento, será possível desvendar melhor os antigos hábitos e rituais religiosos do povo de Mália e Cnossos [...].

O arqueólogo argumenta ainda que a mitológica Guerra de Troia, narrada pelo poeta Homero, pode realmente ter ocorrido na Antiguidade. Porém, ele acredita que o conflito não foi ocasionado pelo rapto de Helena de Esparta, mas sim pela hegemonia das rotas comerciais da região. Enfim, para Allegrette, mitologia e história se misturam, dando origem às culturas gregas pré-helênicas.

GALLO, Rodrigo. Álvaro Allegrette: o explorador de Mália. *Leituras da História*. Portal Ciência e Vida, Escala, Edição 3. Disponível em: <http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/3/artigo65891-1.asp>. Acesso em: 17 set. 2012.

pré-helênico: denominação do período inicial de ocupação dos territórios gregos. Também denominado Período Pré-Homérico.

▲ Ruínas do Palácio de Cnossos, edificado no século XVI a.C., aproximadamente. Foto de 2012.

DO PERÍODO HOMÉRICO AO PERÍODO ARCAICO (XII a.C.-VI a.C.)

O Período Homérico (XII a.C.-VIII a.C.) foi caracterizado pela **comunidade gentílica**, uma sociedade rural, formada por pequenas unidades agrícolas autossuficientes – os *genos*. As poucas informações dessa época encontram-se nas obras *Ilíada* e *Odisseia*, atribuídas a Homero. Como vimos, a importância dessas obras fez com que esse período fosse denominado **Homérico**, e o anterior, marcado pelas civilizações cretense e micênica, **Período Pré-Homérico**.

Nos *genos*, os bens econômicos, como terras, animais, sementes e instrumentos de trabalho, estavam sob o controle do chefe comunitário, chamado *pater*, que exercia funções religiosas, administrativas e judiciárias.

A pobreza do solo e a expansão demográfica levaram ao progressivo colapso da sociedade gentílica. As disputas pelas terras cultiváveis, o surgimento de proprietários, não proprietários e grupos que passaram a se dedicar ao comércio, bem como os conflitos entre os diversos *genos*, resultaram na crescente instabilidade, o que motivou a união dos mais poderosos de vários *genos* a fim de buscar o estabelecimento de um poder controlador e forte.

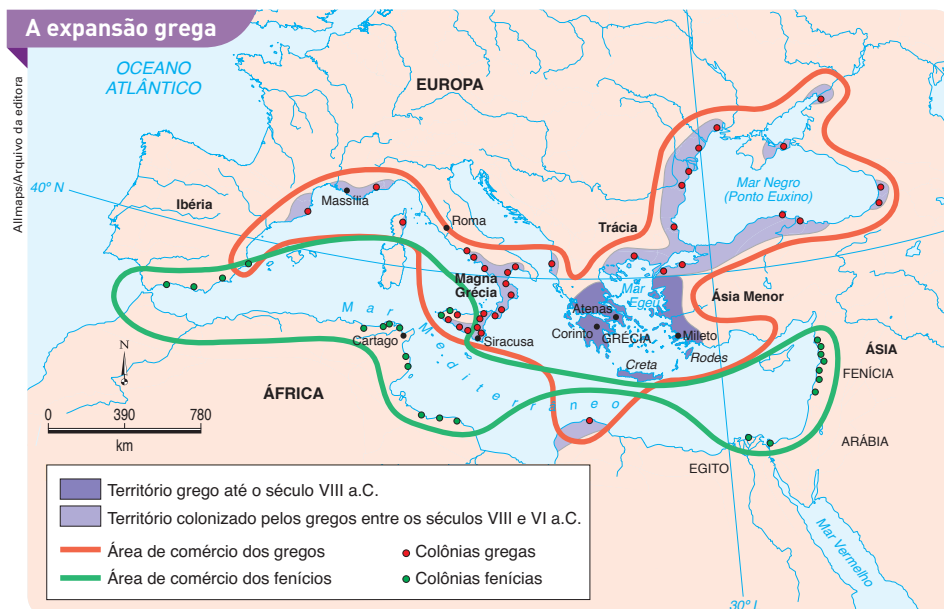
Os parentes mais próximos do *pater* apropriaram-se das terras mais ricas, passando a ser conhecidos como **eupátridas** ('bem-nascidos'). O restante das terras foi dividido entre os ***georgoi*** ('agricultores'), pequenos proprietários. Os mais prejudicados com essa divisão foram os ***thetas*** ('marginalizados'), excluídos da partilha.

A continuidade da expansão demográfica e a permanente escassez de terras na Grécia fizeram com que os excedentes populacionais balcânicos buscassem outras áreas para sobrevivência. Iniciou-se, assim, o processo de expansão grega no Mediterrâneo, com o estabelecimento de diversas **pólis** (cidades-Estado) gregas em toda a região, especialmente no sul da península Itálica e na ilha da Sicília. Os gregos também se voltaram para o mar Negro, em cujo litoral multiplicaram sua presença com novas cidades. O processo ficou conhecido como **Segunda Diáspora Grega**.

Desse modo, na península Balcânica e na orla do mar Mediterrâneo surgiram mais de cem pólis gregas, sendo Atenas e Esparta as mais importantes.

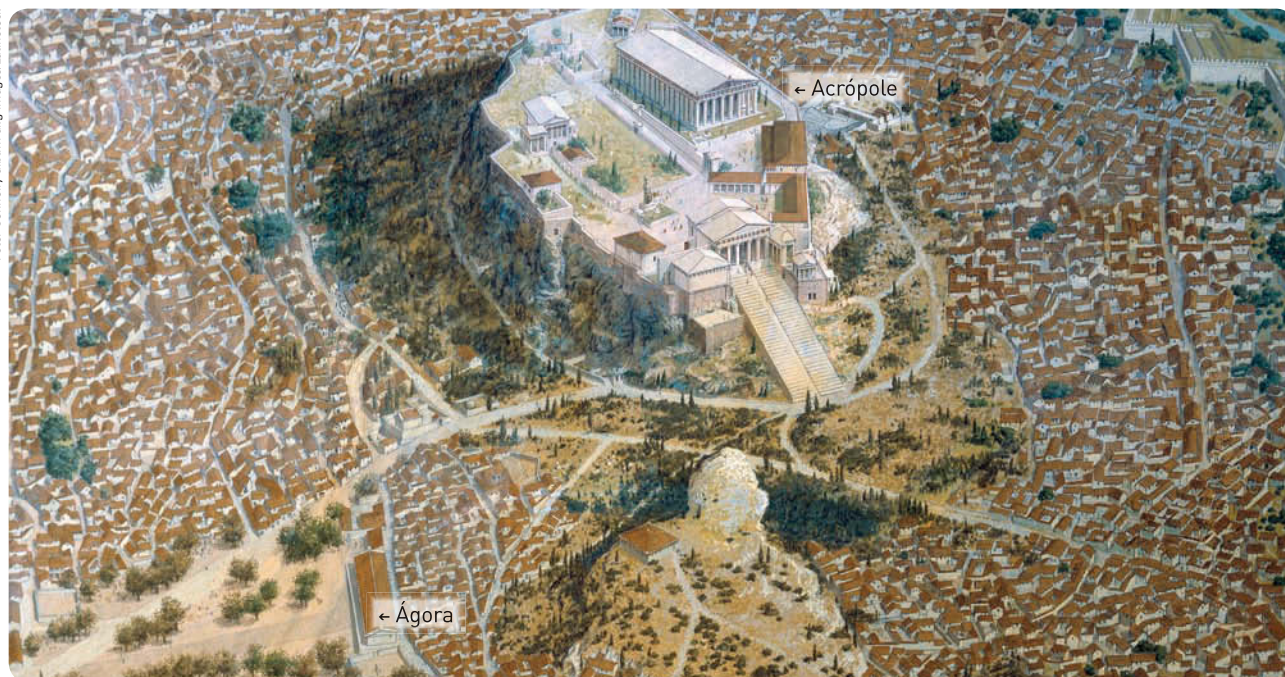
Nesse momento da história grega, tem-se a consolidação da pólis grega, inaugurando o que ficou conhecido como **Período Arcaico** (VIII a.C.-VI a.C.). Tendo como ponto geográfico central a **Acrópole** – local mais elevado da povoação e em torno da qual se desenvolveria um núcleo urbano –, as cidades-Estado foram inicialmente governadas por um rei (o **basileu**); mais tarde, adotou-se nas pólis um regime oligárquico-aristocrático, liderado pelos grandes proprietários de terras reunidos em um conselho de eupátridas.

oligarquia: do grego *oligos*, 'poucos', e *arquia*, 'poder', 'autoridade', é o governo de poucas pessoas; o regime oligárquico se fundamenta no exercício do poder por parte de um grupo reduzido de pessoas, pertencentes à mesma família, grupo ou classe.

aristocracia: do grego *aristos*, 'melhores', e *cratos*, 'poder', 'Estado', é a forma de governo em que o poder está nas mãos de grupos privilegiados; a palavra significa, literalmente, 'poder dos melhores'.

A expansão grega

Adaptado de: BARBERIS, Carlo. *Storia Antica e Medievale*. Milano: Casa Editrice G. Principato S.p.A., 1997. p. 92.

Observe a expansão grega pelo Mediterrâneo: na Primeira Diáspora, essa expansão dirigiu-se em especial para a Ásia Menor; na Segunda, para o sul da península Itálica, na Magna Grécia.

Peter Connolly album akg-images/Latinstock

▲ Constituição da pólis grega: **Acrópole** ('cidade do alto') – parte mais elevada da pólis, área fortificada onde os templos e principais edificações eram construídos; **Ágora** – a praça principal, parte mais pública da pólis, onde se localizavam os mercados, as feiras e as assembleias do povo.

A pólis de Esparta

Esparta ficava na região da Lacônia, na península do Peloponeso, em um terreno fértil que era uma exceção no conjunto geográfico grego.

Peloponeso: península no sul da Grécia cujo nome deriva do herói grego Pélope, filho de Tântalo e antepassado dos Atridas, que teriam dominado toda a região.

Fundada no século IX a.C. pelos dórios, que logo submeteram os primeiros habitantes da região, a sociedade espartana teve um desenvolvimento semelhante ao das demais pólis gregas pelo menos até o século VII a.C. As dificuldades econômicas pelas quais passaram as demais cidades-Estado na Grécia foram menos acentuadas em Esparta, que, diferentemente daquelas, não conheceu uma grande escassez agrícola combinada com o crescimento da população.

A sociedade espartana era formada por:

- **espartanos:** principal grupo social e elite militar, composto pelos descendentes dos conquistadores dórios; detentores do poder econômico, concentravam também o poder político e religioso, marginalizando as demais categorias sociais e utilizando a força militar para manter seus privilégios;
- **periecos:** habitantes da periferia da pólis, eram pequenos proprietários que se dedicavam às atividades rejeitadas pelos espartanos, como o artesanato e o comércio em pequena escala;
- **hilotas:** servos que eram propriedade da cidade-Estado; descendiam dos primitivos habitantes da Lacônia dominados pelos dórios; sem direitos políticos, seu trabalho era explorado pelos espartanos.

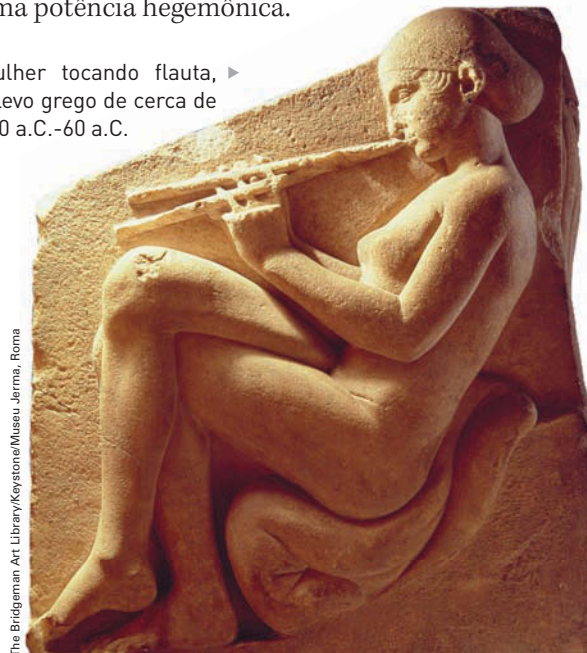
A legislação espartana teria sido criada por **Licurgo**, personagem lendário, e se baseava no monopólio político dos cidadãos-guerreiros, os espartanos, e na marginalização dos demais. Como as demais cidades-Estado gregas, Esparta evoluiu, do ponto de vista político, para um sistema oligárquico, encabeçado pela **Apela** (a assembleia de guerreiros) e a **Gerúsia** (conselho de anciãos, formado por membros das famílias mais ricas, que exercia funções legislativas).

Diferentemente de outras pólis gregas que também tinham instituições oligárquicas, Esparta não passou pelas transformações econômicas (expansão do comércio, criação de novas cidades ao redor do Mediterrâneo que mantinham laços comerciais e religiosos com a pólis de origem) e sociais (ascensão de comerciantes enriquecidos e empobrecimento dos pequenos proprietários) ocorridas nas demais cidades-Estado. Essas transformações foram responsáveis pelas disputas sociopolíticas e favoreceram a introdução da democracia em outras pólis. A sociedade espartana, menos dinâmica que as demais, permaneceria, assim, oligárquica e aristocrática.

Outra peculiaridade espartana residia no fato de as terras e a mão de obra – representada pelos hilotas – pertencerem ao Estado, monopolizado pelos espartanos. As áreas mais férteis ficavam no centro da pólis; a exploração de áreas mais pobres e montanhosas, em regiões periféricas, cabia aos periecos.

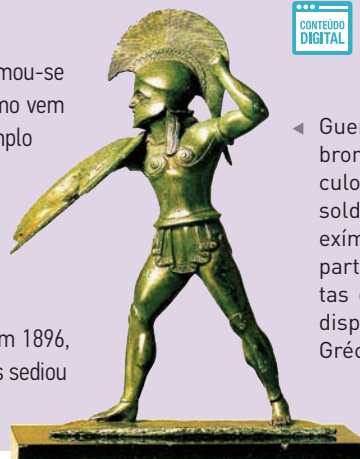
Numericamente inferiores aos hilotas, os espartanos passaram cada vez mais a se **militarizar**, como forma de manter a ordem vigente. A educação espartana, que estava sob a responsabilidade do Estado, enfatizava o aspecto militar, exigindo obediência e aptidão física. Crianças que nascessem com alguma deficiência física eram sacrificadas ao nascer, pois no futuro não poderiam servir ao Estado. Meninos saudáveis, por sua vez, eram separados da família aos 7 anos de idade e entregues ao Estado para receber formação militar. Aos 18 anos estavam prontos para ingressar no exército como **hoplitas**, soldados de infantaria armados de lanças e escudos e que envergavam pesadas armaduras. Aos 30 anos podiam casar-se e participar da vida política. Somente aos 60 deixavam de ter obrigações militares, e então poderiam ser eleitos para a Gerúsia.

Apesar de seu tradicional isolamento, Esparta acabou por buscar sua expansão já no Período Clássico (V a.C.-IV a.C.), levada por pressões externas, ameaças estrangeiras e o desejo de se transformar em uma potência hegemônica.

Mulher tocando flauta, relevo grego de cerca de 470 a.C.-60 a.C.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Jerma, Roma

AS OLIMPÍADAS

CONTEÚDO DIGITAL

Como sede dos Jogos Olímpicos em 2016, o Rio de Janeiro transformou-se na primeira cidade sul-americana a sediar esse evento. A origem do termo vem da cidade de Olímpia, a 360 quilômetros de Atenas, onde havia um templo dedicado a Zeus. Esses jogos esportivos eram realizados a cada quatro anos, e contavam com a participação apenas de homens. Embora fossem realizados também em outras cidades, os jogos de Olímpia se destacaram entre os demais e passaram a ser denominados Jogos Olímpicos. A primeira Olimpíada teria ocorrido em 776 a.C. Em 393 d.C., foram suspensas pelo imperador romano Teodósio, retornando apenas em 1896, por incentivo do barão francês Pierre de Coubertin. Após 1503 anos, Atenas sediou a primeira versão moderna dos Jogos Olímpicos.

Guerreiro espartano em bronze, escultura do século VI a.C. Muitos dos soldados espartanos eram exímios atletas e também participavam, com os atletas das demais pólis, das disputadas Olimpíadas na Grécia antiga.

Reprodução/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

A pólis de Atenas

Atenas, situada na região da Ática, sul da Grécia, tinha no porto de Pireu um centro irradiador para sua expansão. Ocupada inicialmente pelos aqueus, seguidos pelos eólios e pelos jônios, a Ática estava organizada em comunidades gentílicas. A unificação dessas comunidades em tribos, perto do século X a.C., impulsionou a formação de uma sociedade de classes em torno do centro político-militar-religioso representado pela Acrópole ateniense.

Durante muito tempo, Atenas manteve um regime monárquico, até que o último basileu foi derrubado pela aristocracia proprietária de terras, a qual estabeleceu um regime oligárquico fundado no **arcontado**, órgão do poder formado por indivíduos com mandatos anuais e funções religiosas, jurídicas e militares. Havia ainda o **areópago**, conselho de eupátridas (os já citados “bem-nascidos”), responsáveis pelo controle e pela fiscalização dos arcontes.

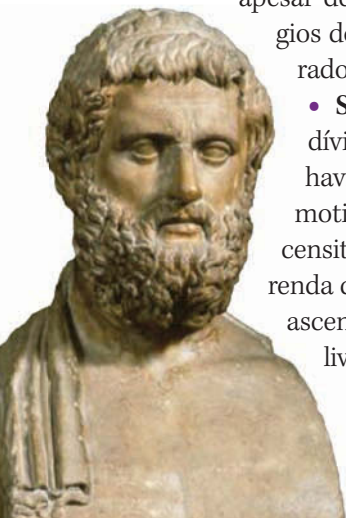
A escassez de terras férteis, bem como os interesses comerciais, fizeram com que os atenienses, assim como os gregos de outras cidades-Estado, se voltassem para o Mediterrâneo, com o objetivo de

fundar comunidades comerciais ou de povoamento (Segunda Diáspora Grega). Entre os séculos VIII a.C. e VI a.C. os atenienses se estabeleceram especialmente no sul da península Itálica e no litoral do mar Negro, além de progressivamente dominarem toda a Ática.

A expansão pelo Mediterrâneo provocou profundas alterações na estrutura econômica e social ateniense. Atenas praticava um vasto comércio com outras cidades-Estado, buscando nelas excedentes agrícolas (em especial trigo), metais e madeira, e vendendo-lhes produtos já beneficiados (vinho, azeite e peças de artesanato). Pequenos proprietários, os *georgoi*, incapazes de concorrer com o trigo barato que vinha dessas cidades e de oferecer produtos melhores, acabaram perdendo suas terras. Muitas vezes, diante da impossibilidade de pagar as dívidas que acabavam fazendo, eram escravizados.

Enquanto a tensão social crescia em Atenas, ameaçando a estabilidade do regime oligárquico, surgia uma categoria de homens enriquecidos pelo comércio que, por causa do crescente poder originado da ascensão econômica, começaram a questionar o monopólio político dos eupátridas. A chegada de grande número de escravos – trazidos quase sempre como prisioneiros de guerra – consolidou uma economia fundada na exploração do trabalho escravo e aumentou as tensões sociais já existentes, tornando impossível a manutenção do poder nas mãos de um único grupo social.

Diante desse quadro de instabilidade, vários legisladores atenienses fizeram propostas para superar os conflitos e atenuar as tensões sociais. Os mais importantes foram:

- **Drácon** – organizou e tornou público um registro escrito das leis, que até então se baseavam na tradição oral e eram conhecidas apenas pelos eupátridas; apesar de significar um avanço, os privilégios dos eupátridas continuaram inalterados e a insatisfação social, crescente.
- **Sólon** – eliminou a escravidão por dívidas, libertando todos aqueles que haviam se tornado escravos por esse motivo; dividiu a sociedade de forma censitária, ou seja, de acordo com a renda de cada indivíduo, possibilitando a ascensão dos demiurgos (trabalhadores livres, como artesãos, comerciantes, magistrados); criou a **bulé**, conselho formado por quatrocentos membros com funções administrativas e legislativas. As leis criadas pela bulé eram submetidas à **eclésia**, assembleia popular aberta a todos os cidadãos: homens livres com mais de 18 anos.

Busto de Sólon.

Reprodução/Galeria Uffizi, Florença, Itália.

As reformas propostas por Sólon desagradaram a elite eupátrida, intensificando as lutas sociais e inaugurando um período de agitação política que atingiu seu ponto máximo com o advento de sucessivas tiranias.

tirania: governo de indivíduos que assumem o poder em situações excepcionais, desconsiderando as regras estabelecidas e utilizando a força para manter-se no governo, embora, no contexto da Grécia antiga, se mantivesse a ideia de representação da vontade do povo.

Em 510 a.C., o estadista ateniense **Clístenes** (c. 570 a.C.-508 a.C.) liderou uma rebelião contra o último tirano, derrubando-o e iniciando reformas que culminaram na implantação da democracia e na pacificação da pólis. Clístenes dividiu os cidadãos da Ática em dez tribos, formadas de acordo com o território que habitavam e não pela riqueza. A bulé passou a ter quinhentos membros, cinquenta por tribo, sendo presidida de forma sucessiva, com períodos iguais de tempo ao longo do ano, por membros de cada uma das tribos. A eclésia, assembleia popular, teve seu poder ampliado, dedicando-se a discutir e votar as leis.

Finalmente, Clístenes criou o **ostracismo**, mecanismo de defesa da democracia: tratava-se da condenação ao exílio, por dez anos, de todo aquele que fosse considerado uma ameaça à democracia. O exilado, todavia, não perdia suas propriedades. Para a tomada de decisões importantes, como o ostracismo, exigia-se que o número de votantes na eclésia fosse de pelo menos 6 mil cidadãos.

As reformas de Clístenes encerraram o Período Arcaico ateniense e deram início ao Período Clássico (V a.C.-IV a.C.).

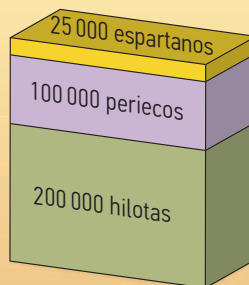
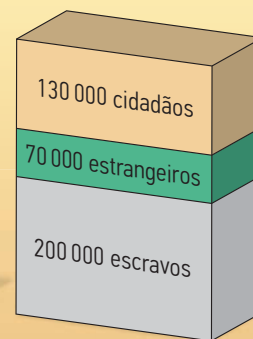
Reprodução/Coleção particular

Ao criar o ostracismo, Clístenes pretendia defender os cidadãos contra o retorno da tirania. Na foto, fragmentos de cerâmica do século V a.C. em que, na Grécia antiga, se escrevia o nome daquele que seria banido.

OS CIDADÃOS ATENIENSES

Todo cidadão tinha acesso à eclésia e, portanto, participava ativamente da tomada de decisões. Mas quem era o **cidadão** grego?

Na Grécia antiga, era considerado cidadão apenas o homem livre e ateniense (nascido em Atenas, filho de pai e mãe atenienses). Isso significa que mulheres, estrangeiros e escravos não participavam do processo político. Estes últimos formavam a maioria esmagadora da população da pólis ateniense, que, segundo algumas estimativas, reunia mais de 200 mil habitantes.

População de Atenas e Esparta no século V

Adaptado de: BRANCATI, Antonio. *I Popoli Antichi 1*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1998. p. 82.

Segundo a visão que por muito tempo predominou na historiografia, Atenas era aberta ao comércio, rica, dinâmica e democrática e apresentava-se como o oposto de Esparta – fechada, agrária e oligárquica. O boxe abaixo, porém, mostra que outras interpretações são possíveis.

OUTRA VISÃO DE ESPARTA

Embora vista como oligárquica e fechada, Esparta foi uma das primeiras pólis gregas a criar um governo constitucional em que todo cidadão era igual perante a lei e o governante não podia fazer o que bem entendesse, tendo de, como qualquer cidadão, submeter-se à lei. Em estudo recente, o historiador Paul Cartledge, da Universidade de Cambridge (Reino Unido), demonstra que, como os outros gregos, os espartanos eram altamente competitivos e prezavam muito a liberdade. No contexto espartano, liberdade significava que os cidadãos não seriam obrigados – graças aos servos – a fazer nenhum trabalho manual, exceto nos assuntos de guerra, e que eles eram livres para governar a si mesmos, por um sistema de governo de controle mútuo, ordens e obediência, submetido à disciplina militar espartana.

Durante o século V a.C., as dezenas de pólis gregas uniram-se militarmente pela primeira vez para enfrentar um inimigo comum, os persas, que ameaçavam suas fronteiras orientais.

Em Esparta, as mulheres tinham uma vida mais ativa que em Atenas, onde permaneciam em casa, não tinham direitos políticos e deviam obediência ao pai e ao marido:

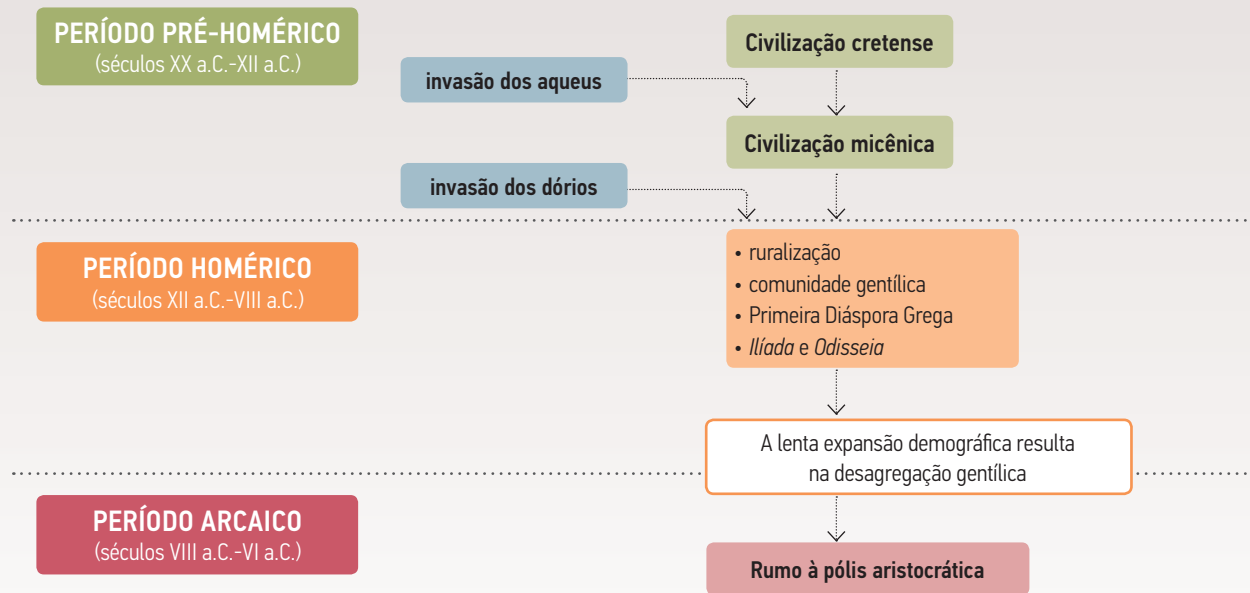
> [...] o tratamento dispensado à mulher grega encontra-se diferenciado, a mulher ateniense aparece descrita nos relatos antigos reclusa em suas casas – o *oikos*, enquanto a mulher espartana exercita-se em público com vestes curtas. De acordo com os relatos dos antigos, a mulher espartana era livre para circular na cidade e recebia a educação estatal destinada a atender às necessidades do seu meio social. Essa mulher desempenhava a relevante função social de gerar filhos robustos e corajosos, ao passo que a mulher ateniense mantinha-se confinada em sua casa, aprendendo com as mulheres mais próximas, em geral a mãe, como administrar o lar e desenvolver as atividades domésticas, tais como tecer, fabricar utensílios de cerâmica e cuidar dos filhos. Contudo, esses modelos sustentados pelos antigos encontram-se incompletos, o que dificulta nossa interpretação da história da mulher grega no mundo antigo.

Vladimir Korostyshevskiy/Shutterstock/Glow Images

O relevo ao lado é parte de uma lápide encontrada na região da Ática e data do século IV a.C. No centro da imagem, vemos uma figura masculina barbada, sentada em um banco, com um bastão na mão. Atrás dele, o artista representou uma mulher cuja cabeça está envolta por um véu, acompanhada por uma criança. À frente da figura masculina, percebemos vestígios de uma quarta figura, uma mulher, que toca gentilmente o braço do homem. Apesar de próximas, as personagens parecem alheias à presença umas das outras, o que parece indicar que estão em mundos diferentes – o dos vivos e o dos mortos. Na imagem, a centralidade da figura masculina assegura o equilíbrio do conjunto.

O século IV a.C., período do qual dispomos de maior informação sobre a mulher espartana, representou uma fase de transição entre a prosperidade do século V e a decadência do sistema políade no terceiro século antes de Cristo. Os escritos de Platão remetem à necessidade de inclusão da mulher no funcionamento da pólis. Para o filósofo, a mulher deve receber a mesma educação ministrada ao homem, qual seja, o ensino da música, ginástica e também da guerra (República, 452a). A cidade idealizada por Platão responsabiliza a mulher pelo funcionamento da pólis, e ainda garante ao sexo feminino a igualdade de condições na organização social, política e econômica da cidade-Estado. As ideias de Platão sobre o aproveitamento do potencial feminino demonstram a preocupação do filósofo em manter a independência da pólis, principalmente com relação aos que exigiam grandes quantias por seus serviços na defesa da cidade.

políade: relativo à pólis.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. Plutarco e a participação feminina em Esparta. *Sæculum*. João Pessoa, jan./jun. 2005. p. 11-12.

ATIVIDADES

1. Consultando as informações do capítulo, escreva em seu caderno um texto breve caracterizando cada um dos períodos da história grega identificados no esquema-resumo.
2. Durante o oitavo século antes de Cristo, a civilização grega experimentou importantes transformações, que tiveram como consequência o desmembramento das comunidades gentílicas e a formação das pólis. Pergunta-se:
   a) Que transformações foram essas?
   b) O que caracteriza a pólis grega?

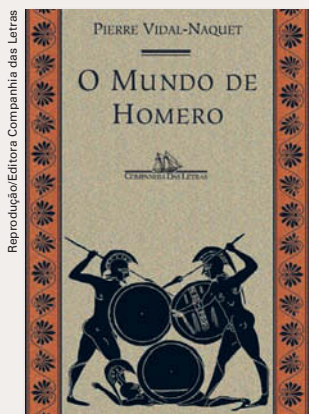
EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura e interpretação de texto historiográfico

Pierre Vidal-Naquet é um dos maiores especialistas em história da Grécia antiga. No trecho a seguir, ele faz algumas considerações sobre o conteúdo da *Odisseia* e da *Ilíada*, atribuídas a Homero. Depois de ler o texto, responda às questões que o acompanham.

Sem dúvida Homero, autor dos dois poemas épicos, quisera pintar uma sociedade muito antiga. A grande maioria dos lugares que evoca se situa na Grécia propriamente dita ou nas ilhas, incluindo Creta, que, para ele, é um mundo à parte, bem complexo. [...] *O que é notável constatar é que a Grécia asiática, de onde Homero era originário, está praticamente ausente da* Ilíada. [...]

Mas o fato de Homero ter desejado evocar a Grécia micênica não significa que ele a tenha efetivamente descrito. Para começar, está faltando, entre outras coisas, a escrita dos escribas e toda a sociedade que ela implica: sociedade dominada pelo palácio do rei. Evidentemente Agamenon é o rei dos reis, e Ulisses é o rei de Ítaca e de algumas ilhas que a cercam, mas eles não são soberanos absolutos. Agamenon não toma decisão sem reunir a assembleia dos guerreiros e o conselho dos reis. Da mesma forma, Alcínoo, rei dos feaces, e Príamo convocam os seus aliados. Pode-se falar, do lado aqueu, de uma sociedade? Temos apenas o quadro de um exército em campanha, do qual as mulheres e as crianças estão longe [...]*, um exército coberto de bronze – o que, na época de Homero, homem da Idade do Ferro, tinha um sabor exótico –, mas um exército completamente imaginário, assim como o muro construído pelos aqueus para proteger os seus barcos* [...].

VIDAL-NAQUET, Pierre. *O mundo de Homero*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 28-29.

Capa do livro *O mundo de Homero*, de Pierre Vidal-Naquet.

a) Qual a possível relação entre as obras *Ilíada* e *Odisseia* e o surgimento da literatura?

b) Segundo o autor, que problemas as obras de Homero impõem ao historiador?

c) Releia o texto do boxe *Ilíada* e *Odisseia: fontes literárias na História*, na página 119, e depois responda: os problemas apontados por Pierre Vidal-Naquet desqualificam as obras *Odisseia* e *Ilíada* como fontes de pesquisa histórica? Justifique.

2 Refletindo sobre o presente

A Ágora, praça principal da pólis, era um espaço sem edificações, onde os cidadãos gregos conviviam e travavam discussões políticas. Por isso é considerada um espaço da cidadania. Alguns pesquisadores contemporâneos afirmam que a internet é a Ágora da atualidade, no sentido de permitir que todas as pessoas se expressem e se posicionem perante as questões sociais e políticas. Redes sociais, *blogs* e demais *sites* pessoais, ou mesmo as páginas do governo e de instituições públicas, permitem que pessoas de diferentes localidades estabeleçam debates políticos. Tendo em vista essas afirmativas, responda às questões abaixo em seu caderno e discuta-as com seus colegas:

a) Ao estudar a democracia ateniense você aprendeu que nem todos os membros da pólis gozavam do direito à cidadania. A quem esse direito era negado?

b) Consulte a Constituição brasileira e responda: no Brasil existem restrições ao direito à cidadania?

c) Em sua opinião, o direito à cidadania é suficiente para que todos os cidadãos brasileiros participem ativamente das decisões que envolvem os interesses coletivos? Justifique.

d) Você considera a internet um espaço adequado para a prática da cidadania? Justifique.

3 Leitura e compreensão de conceito

Leia o texto a seguir sobre algumas características da escravidão na Grécia clássica. Depois, faça as atividades.

É possível supor que em suas relações com escravos domésticos, os atenienses manifestassem maior humanismo que os habitantes de outras cidades. Por exemplo, nas conhecidas comédias de Aristófanes se pode encontrar amiúde entre os personagens um escravo que está instruindo e educando seu dono. Não se deve esquecer, entretanto, de que

amiúde: com frequência.

a maior parte dos nossos conhecimentos se refere a escravos do Estado, cuja situação era consideravelmente melhor que a dos escravos de outras categorias. Na situação dos escravos podem notar-se grandes diferenças. Conhecemos escravos que trabalham de serventes domésticos, professores, médicos, comerciantes (inclusive grandes); e, por outro lado, sabemos de escravos das minas, do transporte, em que se apreciava não a qualificação, mas a resistência e a força física. Os proprietários de escravos consideravam às vezes vantajoso estimular alguns de seus escravos, colocando-os em situação privilegiada em relação aos outros. Alguns desses escravos chegavam a ter um bem-estar maior ou menor, possuir bens móveis e inclusive imóveis, e ter família (sempre com a permissão e sob a proteção de seu dono). Com tais escravos se preencheriam, essencialmente, as fileiras dos libertos. Todavia, ao lado destes, existiam milhares, especialmente nas minas, que se achavam submetidos a condições intoleráveis de trabalho. A estes se aplicava em grau maiúsculo o conselho de Xenofonte: "Fazer-lhes entrar em razão por meio da fome"; os escravos recebiam alimentos só em quantidade que lhes impedisse morrer de fome. A dureza de seu trabalho duplicava-se ainda pelo fato de que, para impedir que escapassem, lhes acorrentavam.

Adaptado de: STRUVE, V. V. *Historia de la antigua Grecia*. Madrid: Sarpe, 1985.

a) O texto nos permite afirmar que o que define a escravidão é a falta de compensação material pelo trabalho realizado? Por quê?

b) Tomando por base as informações do capítulo, explique em que sentido o escravo em Atenas se distingue do hilota de Esparta.

4 Leitura de imagens

Observe as imagens abaixo. Preste atenção nas personagens representadas e em suas vestimentas e ações. A seguir, responda às questões.

Reprodução/Museu Nacional Etrusco da Villa Giulia, Roma, Itália.

◂ Detalhe de vaso grego do século VII a.C.

Vaso grego de cerca de 540 a.C. ▸

akg-images/Latinstock/Museu Nacional de Arqueologia, Atenas, Grécia.

Erich Lessing/Latinstock/Museu Ashmolean, Universidade de Oxford, Inglaterra.

◂ Detalhe de vaso grego da segunda metade do século V a.C.

Vaso grego de cerca de 460 a.C. ▸

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Ashmolean, Universidade de Oxford, Inglaterra.

a) A que funções as figuras femininas e masculinas aparecem respectivamente associadas?

b) Relacione as funções masculinas e femininas ao papel desempenhado por homens e mulheres na pólis grega.

5 Leitura, pesquisa e reflexão

Em *sites* da internet, revistas especializadas de História e livros paradidáticos, pesquise o período das tiranias em Atenas. A seguir, explique a seguinte afirmação do historiador Ciro Flamarion Cardoso:

> *Ao apoiar-se politicamente nas massas populares, em favor das quais tomava diversas medidas, [...] a tirania promoveu a configuração do demos como força política mais estruturada do que o fora até então: ela significou, assim, a destruição, não dos aristocratas, mas da sociedade e do regime aristocrático mais ou menos exclusivo.*
>
> CARDOSO, Ciro F. *A cidade-Estado antiga*. São Paulo: Ática, 1993. p. 31.

PERÍODOS CLÁSSICO E HELENÍSTICO

Período Clássico (séculos V a.C.-IV a.C.)

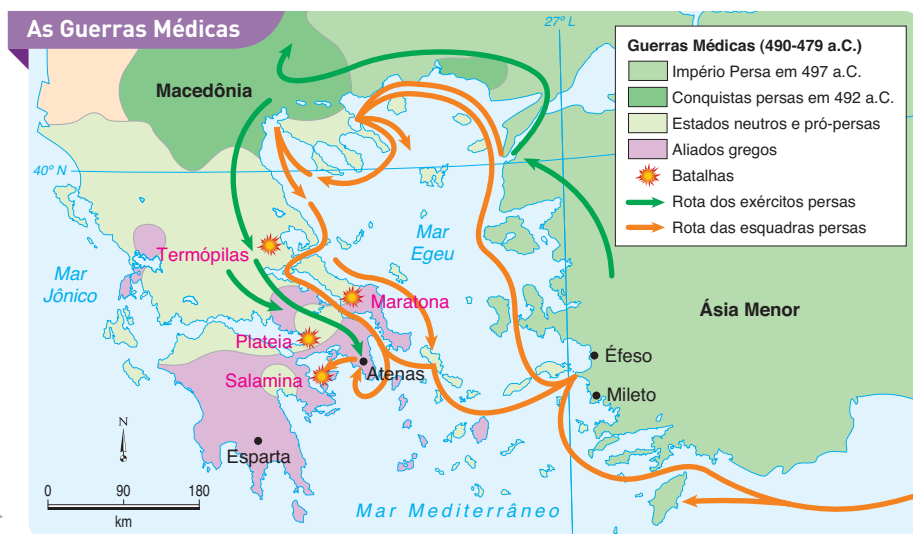
O Período Clássico foi marcado por violentas lutas dos gregos contra os persas e entre si. Apesar disso, o século V a.C. foi considerado o apogeu da antiga civilização grega, concentrando suas maiores realizações culturais. A partir das reformas de Clístenes, toda a Grécia acabaria recebendo influências atenienses, que se aprofundaram durante o governo de Péricles.

Por duas vezes os persas tentaram invadir a Grécia, provocando conflitos que ficaram conhecidos como Guerras Médicas (em referência aos **medos**, um dos povos que faziam parte da origem persa). A primeira das grandes guerras de gregos contra persas ocorreu entre 490 a.C. e 479 a.C. Liderados por Dario I, os persas desembarcaram na Grécia, mas foram surpreendidos pelo exército ateniense na Planície de Maratona, onde, apesar de sua superioridade numérica, foram derrotados pelos gregos. O prestígio ateniense cresceu muito após essa vitória, e a cidade começou a se destacar entre as demais pólis gregas.

Precavendo-se contra um possível novo ataque persa, após a primeira Guerra Médica os atenienses procuraram fortalecer sua marinha de guerra, já que o cenário das lutas seria o mar Egeu (observe o mapa).

A segunda ofensiva persa iniciou-se em 480 a.C., quando o imperador Xerxes partiu com aproximadamente 100 mil homens em direção à Grécia. Os gregos uniram-se contra os invasores, mas, apesar do sucesso espartano em retardar o avanço do inimigo, no desfiladeiro de Termópilas, os persas conseguiram invadir e saquear Atenas.

Apesar de vitoriosa, a campanha persa acabou se enfraquecendo, na medida em que suas tropas não eram facilmente guarnecidas por suprimentos e reforços. A derrota na grande batalha naval de Salamina, diante de Atenas, selou o destino dos persas, que mais uma vez se retiraram sem terem conseguido tomar a Grécia.

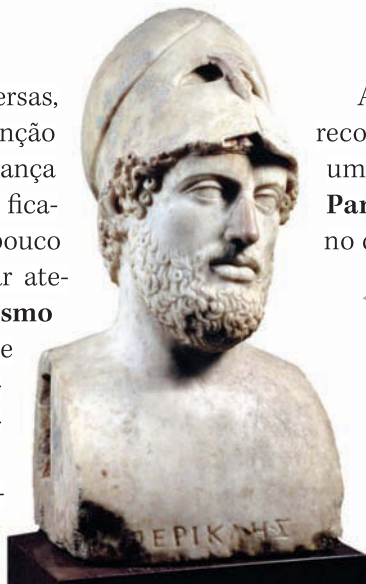
Durante a guerra, as pólis gregas formalizaram uma aliança conhecida como **Liga de Delos**. Tratava-se basicamente de uma união militar contra os persas. As cidades que participavam da aliança pagavam impostos – que eram depositados na ilha de Delos – para sustentar a frota e os exércitos conjuntos de todas as cidades-Estado. Atenas, com seu prestígio e poderio econômico, logo passou a administrar os recursos de Delos, tornando-se líder da liga.

Nas Guerras Médicas, gregos e persas disputaram a hegemonia do mar Egeu.

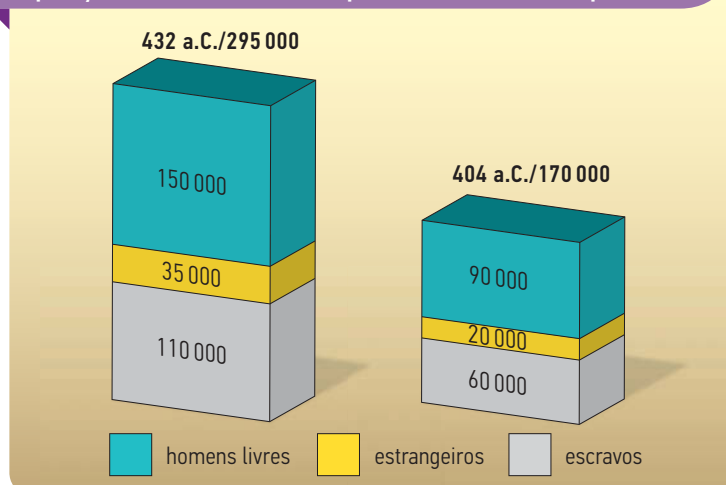
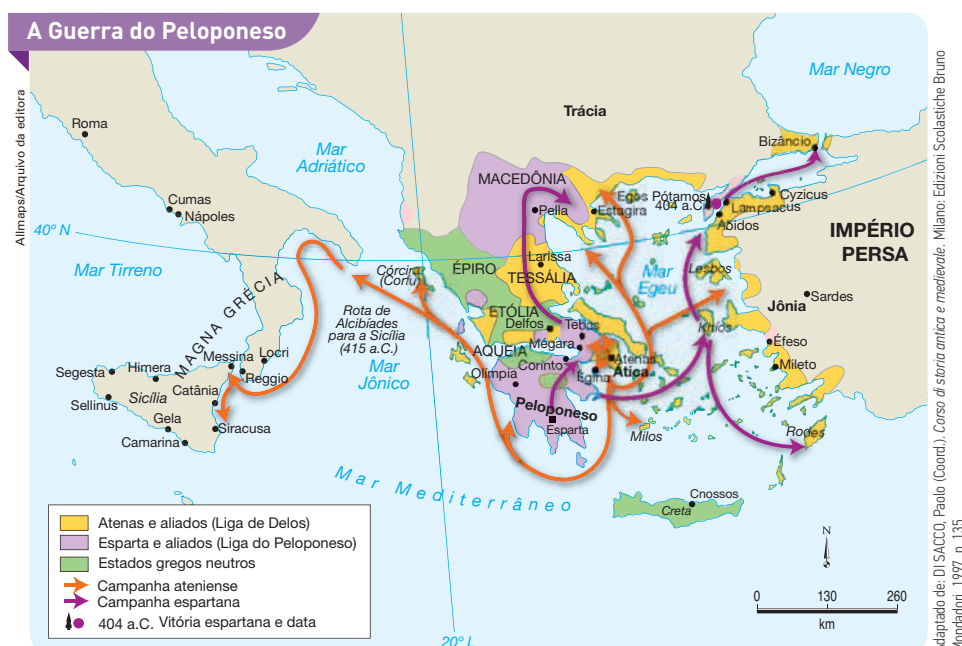
Adaptado de: KINDER, H.; HILGEMANN, W. *Atlas of World History*. New York: Anchor Books, 1974. p. 56.

Ao final das guerras contra os persas, os atenienses insistiram na manutenção da Liga de Delos e, portanto, na cobrança de tributos. As demais cidades gregas ficaram insatisfeitas com a medida, mas pouco podiam fazer contra o poderio militar ateniense. Chegava ao auge o **imperialismo ateniense**, ou seja, o período em que Atenas passou a dominar a Grécia antiga, subordinando boa parte das cidades-Estado.

Os atenienses começaram a interferir na vida política e social das outras pólis, transferindo o tesouro de Delos para Atenas e, com frequência, utilizando a força para manter subjugado o restante da Grécia. O controle dos recursos de outras cidades abriu caminho para o apogeu ateniense, particularmente entre os anos de 461 a.C. e 429 a.C., época conhecida como a Idade de Ouro de Atenas, quando a cidade era, então, dirigida por **Péricles**.

Durante o governo de Péricles, aprimorou-se a democracia. Observando que os homens livres pobres dificilmente participavam das instituições democráticas, Péricles criou uma pequena remuneração em dinheiro para os ocupantes de cargos públicos (subsídio denominado *mistoforia*), possibilitando a participação popular nos assuntos da administração da cidade.

Além disso, em seu governo Atenas foi reconstruída e embelezada; ergueram-se um templo dedicado à deusa Atena, o **Partenon**, e muralhas defensivas em torno da cidade.

Museu Britânico, Londres/The Bridgeman/Keystone

◄ Péricles (c. 495/492 a.C.-429 a.C.) foi um político, orador e líder democrático ateniense, viveu durante a chamada Era do Ouro de Atenas, apogeu da Grécia antiga. Foi responsável por grandes projetos de construção na acrópole. Sua importância no campo da política, das artes e letras resultou na denominação "Século de Péricles" para o século V a.C. Ao lado, busto de Péricles, cópia romana do original grego, feita no século II d.C.

Adaptado de: BRANCATI, Antonio. *I Popoli Antichi 1*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1998. p. 139.

▲ A Guerra do Peloponeso pôs fim ao imperialismo ateniense, dando lugar à hegemonia espartana.

Em grande parte, o brilhantismo cultural e a prosperidade atenienses foram conseguidos graças ao domínio e à exploração das demais pólis por parte de Atenas. O apogeu da democracia e de Atenas, portanto, assentava-se no imperialismo.

A insatisfação contra o domínio ateniense existia não apenas nas cidades da Liga de Delos, mas também entre as cidades aristocráticas que não se alinhavam a Atenas. Lideradas por Esparta, as pólis insatisfeitas formaram uma aliança contra Atenas, a Liga do Peloponeso.

Em 431 a.C., Atenas e Esparta entraram em guerra, arrastando as demais pólis para um conflito que ficaria conhecido como **Guerra do Peloponeso**. Atenas tinha o poderio marítimo, enquanto os exércitos de Esparta detinham o domínio terrestre. Nos dezessete anos de guerra, os soldados espartanos devastaram os campos da Ática e cercaram Atenas. O conflito só terminou em 404 a.C., com a vitória final de Esparta.

Com o fim da democracia ateniense e o retorno do poder oligárquico na Grécia, iniciou-se o período de domínio espartano. Esse domínio foi ameaçado por outras cidades, que lutavam pelo controle da península Balcânica. Foi o caso de Tebas, que derrotou Esparta em 371 a.C. e estabeleceu uma breve hegemonia.

As constantes guerras tiveram como resultado o enfraquecimento das cidades-Estado gregas, o que abriu caminho para a invasão dos macedônios, povo do norte da península Balcânica. Em 338 a.C., na Batalha de Queroneia, os exércitos gregos foram derrotados e a Grécia caiu sob o domínio da Macedônia.

A CULTURA GREGA

A Grécia atravessou um período de notável desenvolvimento artístico-cultural. O **Século de Péricles** constituiu o momento áureo da cultura grega, quando viveram os principais teatrólogos, filósofos, arquitetos e artistas.

O pensamento grego tinha por base a razão e, por isso, valorizava o ser humano (antropocentrismo), influenciando significativamente o racionalismo ocidental dos séculos seguintes. As palavras do teatrólogo grego Sófocles (495 a.C.-406 a.C.) atestam a importância atribuída ao homem na cultura grega. Afirmava ele: "Muitos são os prodígios; entretanto nada é mais prodigioso do que o homem". Os artistas e os pensadores que fizeram da cultura grega uma das mais imponentes pertenciam, em geral, a uma elite sustentada por numerosos escravos e pequenos camponeses.

A **religião** grega caracterizou-se pelo politeísmo antropomórfico, ou seja, os gregos acreditavam em vários deuses que tinham formas e atributos semelhantes aos da espécie humana: suas fraquezas, paixões, virtudes. Mas uma característica fundamental distinguia os deuses dos humanos: a imortalidade, que se devia ao alimento do qual os deuses se nutriam: a ambrosia.

Acreditavam que muitos de seus deuses habitavam o Monte Olimpo, de onde comandavam o destino humano. Alguns de seus diversos mitos são personagens muito conhecidas, como Hércules, famoso por sua força extraordinária, ou Teseu, que em tempos remotos teria livrado a Grécia da opressão do Minotauro.

Entre as principais divindades estão: **Zeus**, senhor de todos os deuses; **Atena**, filha de Zeus, deusa da razão e da sabedoria e protetora da cidade de Atenas; **Apolo**, deus da luz e das artes; **Dioniso**, deus do vinho; e **Poseidon**, deus das águas.

O surgimento e a consolidação do teatro grego também podem ser associados à mitologia, pois se deram a partir das manifestações em homenagem a Dioniso (Baco, para os romanos), o deus do vinho. As tragédias gregas mais destacadas foram escritas por Ésquilo (525 a.C.-456 a.C.), Sófocles (496 a.C.-406 a.C.) e Eurípedes (484 a.C.-406 a.C.). O maior representante da comédia antiga grega foi Aristófanes (445 a.C.-386 a.C.).

Na **arquitetura** e na **escultura** buscava-se uma expressão do humanismo, com o cultivo de princípios como o racionalismo e a simplicidade, resultando em equilíbrio, harmonia e ordem. As formas de pensar dos gregos influenciaram o desenho urbano das pólis e as construções nelas existentes. Um exemplo é o Pnyx, construção na qual se reunia a eclésia (assembleia dos cidadãos), erguida aproveitando uma ladeira

antropocentrismo: (do grego *anthropos*, 'humano', e *kentron*, 'centro'), o homem como centro do Universo e das explicações racionais.

racionalismo: explicação da natureza e de tudo o que existe pela razão. Pode referir-se à corrente filosófica dos séculos XVII e XVIII e ao uso da razão em detrimento das explicações baseadas em crenças religiosas.

ambrosia: segundo a mitologia grega, a ambrosia era o manjar, o néctar ingerido pelos deuses para reafirmarem sua imortalidade.

humanismo: forma de explicação da realidade centrada no ser humano e em seus valores. Busca da compreensão de conceitos ligados ao ser humano, como a felicidade, a ética, a virtude, a justiça.

ou colina: originalmente, os cidadãos ficavam na parte de cima para ver o orador, que ficava na parte mais baixa, mas com o tempo essa disposição se inverteu, e o orador passou a ficar no alto.

Também na construção dos teatros a arquitetura da Grécia antiga utilizou o mesmo recurso, aproveitando a inclinação de montanhas para dar suporte às arquibancadas.

TowPix/Glow Images

▲ Teatro de Dioniso, localizado no lado sul da Acrópole de Atenas. Desde meados do século V a.C., a localidade era utilizada para apresentações teatrais em homenagem ao deus Dioniso. O palco era de madeira, e os espectadores se acomodavam na encosta da colina, sobre a terra batida. Somente no final do mesmo século uma arquibancada foi construída em madeira, aproveitando a declividade do terreno. A sua substituição por pedra se deu por volta de 330 a.C. Foto de 2011.

Oli Scarff/Getty Images

estilo dórico

Skilfas Steven/Alamy/Other Images

estilo coríntio

Oli Scarff/Getty Images

estilo jônico

▲ Acima, o Partenon, templo da deusa Atena em foto de 2012; à direita, fragmento da colunata do templo de Apolo, em Corinto, atual Turquia, foto de 2011. Ao lado, Erechtheion, em Atenas em foto de 2011. Os estilos arquitetônicos refletiam importantes características das pólis gregas que lhes deram origem: o dórico de Esparta, o coríntio de Corinto e o jônico de Atenas. ▶

A civilização grega foi também o berço da **Filosofia** (palavra grega que significa 'amor à sabedoria'), estudo que tem por objetivo procurar explicações racionais e universais para a vida e para a humanidade.

Inicialmente, desenvolveu-se na filosofia grega a linha ou escola de pensamento que se tornaria conhecida como **pré-socrática** ("antes de Sócrates"), ou dos **filósofos da natureza**, que tentavam buscar uma explicação para a origem das coisas que fosse além do mítico e do religioso.

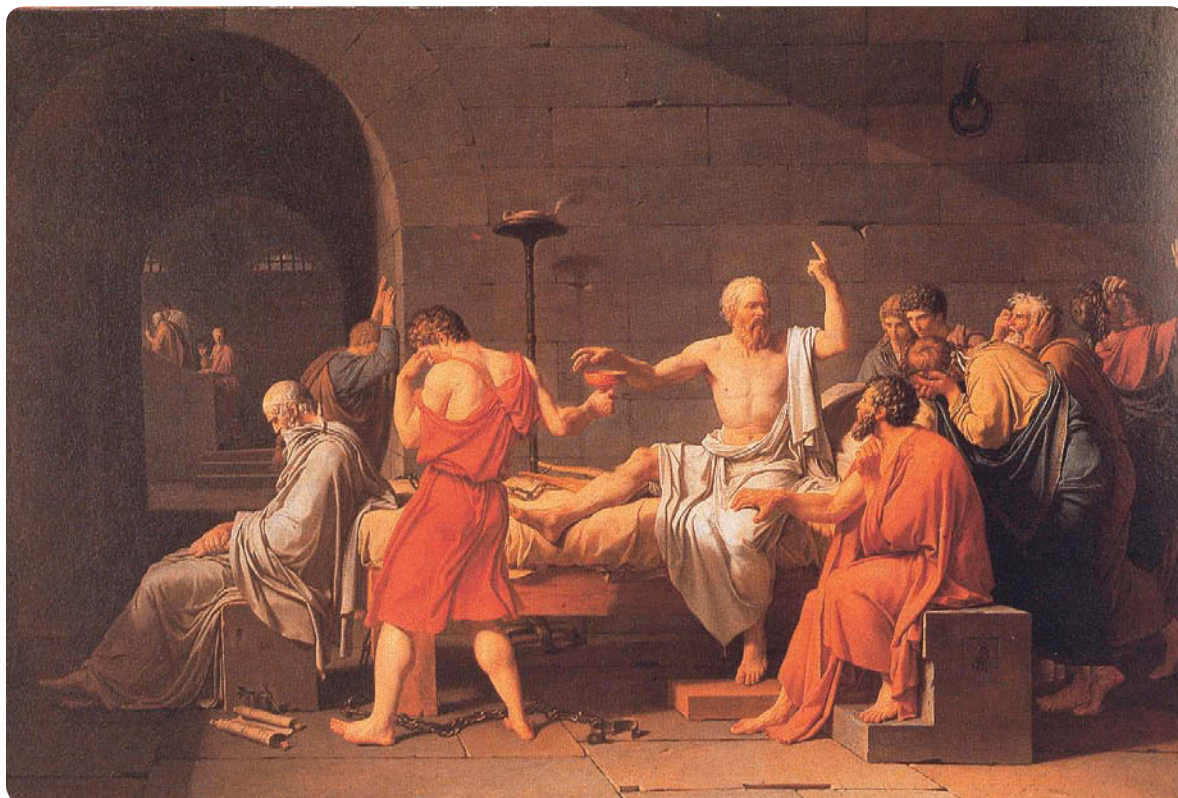
Mais tarde, sobretudo em Atenas e no contexto da democracia, surgiu a escola sofista, que abriu mão de interpretações mais amplas sobre a origem das coisas e passou a enfatizar a prática da retórica, a arte do convencimento. Deixando de lado a busca por um conhecimento mais profundo ou verdadeiro, os sofistas estimulavam a expressão de opiniões como forma de atingir objetivos concretos (por exemplo, aprovação de uma lei). Um dos representantes dessa escola foi Protágoras (c. 485 a.C.-410 a.C.), autor da frase "O homem é a medida de todas as coisas", com a qual evidenciava o deslocamento das atenções do Universo para o ser humano.

No século V a.C., época do apogeu ateniense, destacou-se o filósofo **Sócrates** (c. 470 a.C.-399 a.C.), que não apenas criticava os sofistas, mas afirmava a existência de um conhecimento verdadeiro e a capacidade do ser humano em atingi-lo pela prática filosófica apoiada no diálogo. Crítico da ordem ateniense, acabou sendo julgado e condenado à morte por "corromper a juventude".

Os princípios desenvolvidos por Sócrates foram assumidos por seu discípulo **Platão** (c. 428 a.C.-348 a.C.), considerado o fundador da filosofia ocidental. Em seus ensinamentos, Platão considerava a busca pelo conhecimento verdadeiro uma prática transcendente, isto é, que iria além dos dados obtidos pelos sentidos. Seria pelo pensamento que se chegaria às ideias eternas e imutáveis, como a beleza, a bondade e a verdade.

Finalmente, **Aristóteles** (384 a.C.-322 a.C.), já vivendo no período do domínio macedônico, levou a Filosofia para outra direção, afirmando a preponderância dos sentidos como forma de obter o conhecimento verdadeiro. Platão e Aristóteles fundaram duas correntes do pensamento que dominaram o debate filosófico no Ocidente até pelo menos o final do século XVIII.

sofista: do grego *sophistés*, que significa 'sábio'.

retórica: oratória; arte de bem argumentar, falar de modo a convencer, persuadir.

▲ *A morte de Sócrates*, obra do francês Jacques-Louis David, feita em 1787. Condenado à morte, Sócrates toma cicuta (veneno) diante de seus discípulos, afirmando que preferia "a morte a ter que renunciar à Filosofia".

INFOGRÁFICO

A espada de Dâmocles

Os gregos nos legaram contribuições em diversas áreas, como na literatura, no teatro, na Filosofia, na Medicina, etc. Algumas das histórias tradicionais que conhecemos também derivam dessa herança. A lenda da **Espada de Dâmocles** é uma delas. Entre suas várias versões temos a história que reporta a um conto antigo sobre a cidade de Siracusa, fundada por Corinto no século VIII a.C.

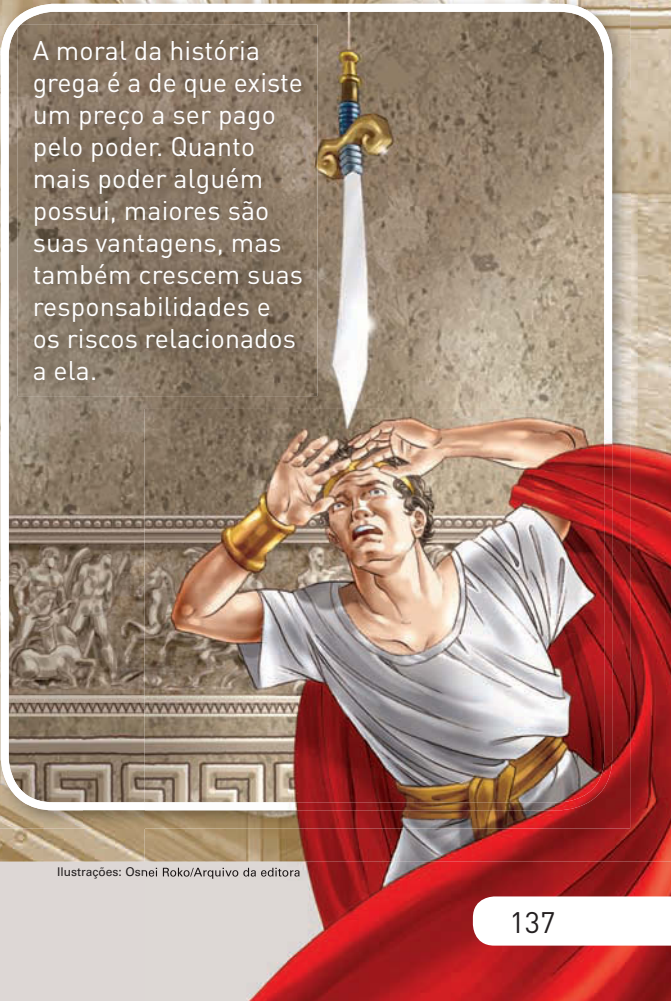
1 Em Siracusa, Dionísio, o velho, aproveitou-se das guerras contra Cartago para impor seu poder como tirano local no final do século V a.C. Por alguns anos Dâmocles, amigo de Dionísio, mostrava uma incontrolável inveja diante de seu imenso poder. O tirano, então, resolveu armar uma situação para Dâmocles e ofereceu o seu lugar de poder por uma noite, em um grande banquete.

Dâmocles mais que depressa aceitou a oferta de Dionísio e ficou entusiasmado com a ideia de ser ele o grande poderoso de Siracusa, tendo todos à sua volta para servi-lo. Como prometido, Dionísio montou o banquete e Dâmocles recebeu todas as honrarias.

A espada de Dâmocles, pintura de Felix Auvray, século XIX.

A moral da história grega é a de que existe um preço a ser pago pelo poder. Quanto mais poder alguém possui, maiores são suas vantagens, mas também crescem suas responsabilidades e os riscos relacionados a ela.

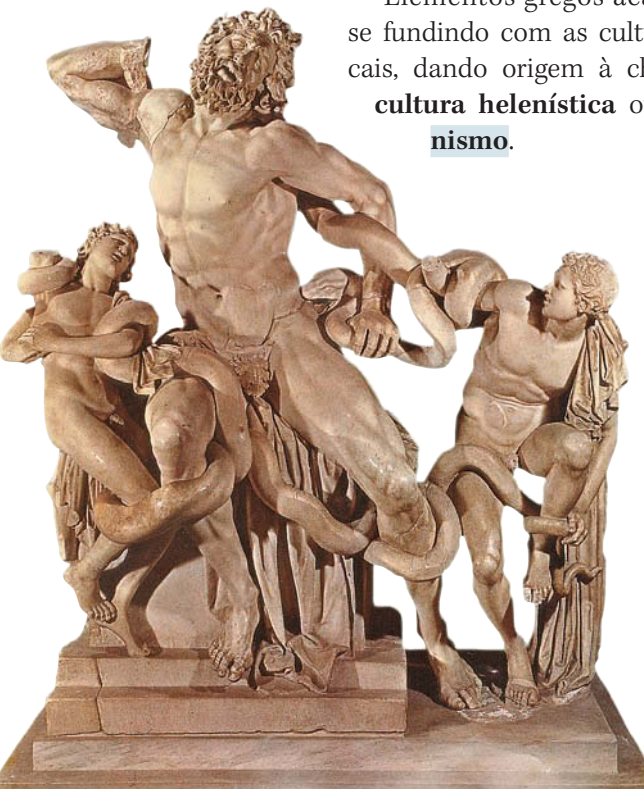
De início, Dâmocles ficou entusiasmado com o luxo e a fartura da festa e dos serviçais que estavam à sua disposição. Porém quando ele, sentado no trono, viu que havia uma espada que pendia do teto, presa por um fio de crina de cavalo, podendo cair facilmente sobre a sua cabeça, levantou-se e desistiu de desfrutar do poder recebido.

Ilustrações: Osnei Roko/Arquivo da editora

Período Helenístico (séculos IV a.C.-II a.C.)

O período iniciado com a conquista da Grécia pela Macedônia, no século IV a.C., tornou-se conhecido como **Período Helenístico** e estendeu-se até o século II a.C. Inicialmente governados por Felipe II, vencedor da Batalha de Queroneia, os macedônios não se limitaram à conquista da Grécia, logo partindo para o Oriente. O principal responsável por essas grandiosas conquistas foi **Alexandre**, **o Grande**, filho de Felipe II.

Educado por **Aristóteles**, Alexandre assimilou valores da cultura grega e, após sufocar revoltas internas, partiu para a expansão territorial, tomando a Ásia Menor, a Pérsia e chegando até as margens do rio Indo, na Índia. Morreu aos 33 anos (323 a.C.), e o grande império que conquistara não se manteve após sua morte. As divisões políticas e as constantes lutas internas levaram ao enfraquecimento do Império Macedônico e à sua posterior ocupação pelos romanos.

Entretanto, a grande obra de Alexandre da Macedônia, no plano cultural, sobreviveu ao esfacelamento de seu império territorial. O movimento expansionista promovido por Alexandre foi o responsável pela difusão da cultura grega pelo Oriente, fundando cidades (várias delas batizadas com o nome de Alexandria) que se tornaram verdadeiros centros de difusão dessa cultura.

Elementos gregos acabaram se fundindo com as culturas locais, dando origem à chamada **cultura helenística** ou **helenismo**.

Reprodução/Museu do Vaticano, Cidade do Vaticano, Itália.

A cultura helenística substituiu a concepção clássica de que o "homem é a medida de todas as coisas" pelo monumentalismo, pessimismo, negativismo e relativismo. Observe um dos mais famosos exemplos de escultura helenística: *Laocoonte e seus filhos* (c. 25 a.C.).

A cultura helenística

O grande feito das conquistas de Alexandre foi favorecer o surgimento de uma nova cultura, herdeira da grega, mas diferente dela pela enorme dosagem de elementos orientais. Alexandria (no Egito), Pérgamo (na Ásia Menor) e a ilha de Rodes (no mar Egeu) constituíram alguns dos principais centros de difusão de seus valores.

A cultura helenística caracterizou-se por apresentar uma arte mais realista, exprimindo violência e dor, componentes constantes dos novos tempos de guerras. Na arquitetura, predominavam o luxo e a grandiosidade – reflexo da imponência do Império Macedônico. Na escultura, turbulência e agitação eram traços significativos.

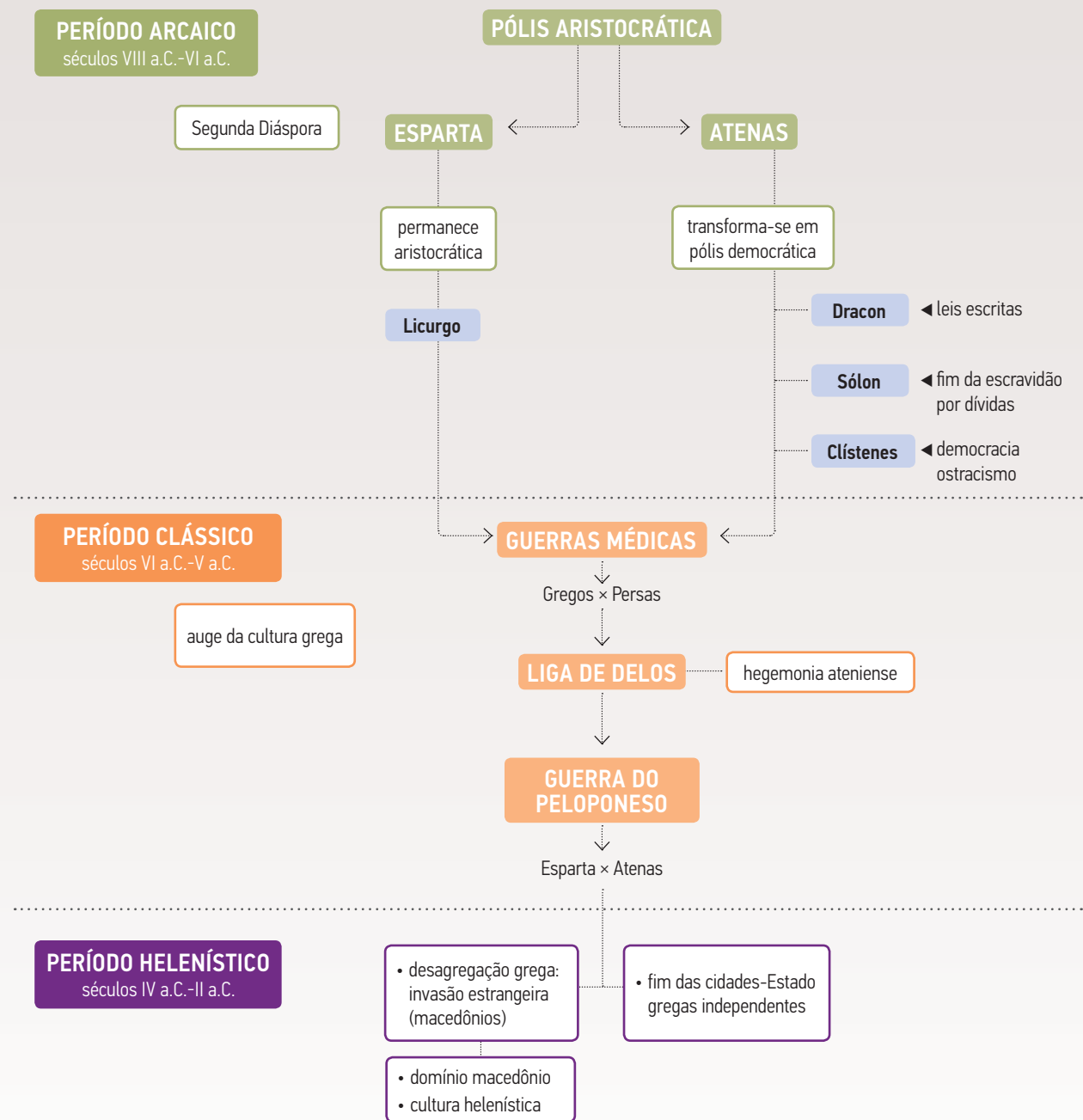
Nas **ciências**, vale destacar o avanço da Matemática com Euclides, criador da Geometria; da Física com Arquimedes de Siracusa; da Geografia com Eratóstenes; e da Astronomia com Aristarco, Hiparco e Ptolomeu, este último defensor do geocentrismo, teoria aceita até o início dos tempos modernos (séculos XV-XVI).

O helenismo originou ainda novas correntes filosóficas, como:

- **estoicismo**: fundada por Zenão, defendia a felicidade como o equilíbrio interior, o qual oferecia ao ser humano a possibilidade de aceitar, com serenidade, a dor e o prazer, a sorte e o infortúnio;
- **epicurismo**: fundada em Atenas por Epicuro, pregava a obtenção do prazer, base da felicidade humana, e defendia o afastamento dos aspectos negativos da vida;
- **ceticismo**: do grego *sképtomai*, 'olhar', 'investigar', fundada por Pirro, esta filosofia caracterizava-se pela negação da possibilidade de conhecer com certeza qualquer verdade. O conhecimento depende do sujeito e do objeto estudado, sendo, portanto, relativo. A felicidade consistiria em não julgar coisa alguma.

O helenismo ainda acrescentou à cultura grega uma instituição já presente na cultura oriental: o **despotismo**, segundo o qual a autoridade do governante era inquestionável.

helenismo: fusão da cultura grega com a oriental. Sendo herdeira da cultura grega, a denominação dessa nova cultura decorria da referência à forma como os gregos chamavam a si mesmos – **helenos**, já que a Grécia antiga era conhecida como Hélade.

A divisão do Império Macedônico, que se seguiu à morte de Alexandre, e as sucessivas lutas internas resultaram em seu enfraquecimento político, o que possibilitou a conquista romana nos séculos II a.C. e I a.C. Entretanto, mesmo conquistando a Grécia, Roma assimilou muitos de seus valores culturais, especialmente na forma helenística.

ATIVIDADES

1. Com base no esquema-resumo acima e no texto didático, escreva um texto no qual sejam diferenciados os processos de evolução política de Esparta e de Atenas.
2. Na Grécia antiga, democracia e imperialismo estiveram associados. Elabore um texto evidenciando essa relação.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Análise de documentos

Aristófanes viveu em Atenas no século V a.C. Escreveu muitas comédias, entre elas *Lisístrata*, na qual as mulheres são as protagonistas. Nessa peça, cansadas de ficarem sem seus maridos, que estão sempre no campo de batalha, as mulheres inventam um interessante e engraçado estratagema para tê-los de volta. Numa passagem da peça, lemos o seguinte diálogo entre a ateniense Lisístrata e a espartana Lampito:

Lampito: Nós, em Esparta, convenceremos nossos homens a votar por uma paz justa, leal. Mas os atenienses, que são de briga, como vai ser possível aquietá-los?

Lisístrata: Não tenha receios quanto a isso. Daremos um jeito neles...

Lampito: Enquanto eles tiverem navios de guerra e o Tesouro lá na Acrópole estiver cheio, acho difícil.

Lisístrata: Mas nós pensamos nisso também. Vamos assaltar a Acrópole hoje, minha filha. As mulheres mais velhas têm ordem para isso; enquanto estivermos nos concentrando aqui, a pretexto de rezar juntas, elas ocuparão a Acrópole.

ARISTÓFANES. *A greve do sexo (Lisístrata) e a revolução das mulheres*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 23.

Yiannis Papadimitriou/Alamy/Other Images

Réplica atual de máscara de teatro grega antiga.

a) No Período Clássico, as cidades de Atenas e Esparta defendiam sistemas de governos bastante diferentes. Compare-os.

b) A peça *Lisístrata* se passa no contexto de uma guerra que marcou a história de toda a Grécia. Com base no diálogo acima, identifique essa guerra e comente suas consequências para o mundo grego.

c) Explique por que o uso de personagens femininas em um debate sobre a situação de guerra contribui para criar o clima de comédia da peça de Aristófanes.

Leia com atenção o trecho abaixo. Ele foi escrito pelo pensador grego Xenofonte, discípulo de Sócrates, entre os séculos V a.C. e IV a.C.

Eventualmente, quando se demorava junto a algum artista que por motivos de trabalho exercitava a sua arte, era-lhe igualmente útil. Chegando certa vez em visita a Parrásio, o pintor, perguntou-lhe: "A pintura, Parrásio, não é representação daquilo que se vê? E, de fato, os corpos baixos e altos, à sombra e à luz, ásperos e macios, rugosos e lisos, jovens e velhos, vocês os imitam retratando-os por meio de cores". "É verdade", disse ele. "E quando representam modelos de Beleza, visto que não é fácil encontrar um homem perfeito em cada parte, vocês, juntando os mais belos detalhes de cada indivíduo, fazem com que pareça belo o corpo inteiro." "Fazemos justamente isso", disse. "E então, a atitude da alma extremamente sedutora, doce, amável, agradável, atraente, vocês conseguem reproduzir ou não se pode imitar?" "Como se pode imitar, Sócrates, aquilo que não tem proporção das partes, nem cor, nem nenhuma das coisas que enumeraste, e não é visível de forma alguma?" "E no entanto", retomou Sócrates, "não pode o homem olhar alguém com simpatia ou inimizade?" "Creio que sim", disse. "E tudo isso não se pode perceber na expressão dos olhos?" "Sem dúvida." "E te parece que tenham a mesma expressão no rosto aqueles que se mostram interessados no bem e no mal dos amigos e aqueles que não se interessaram?" "Certamente não, por Zeus! Quem se interessa tem uma expressão contente quando os amigos estão bem e torna-se sombrio se os amigos estão mal." "Logo, pode-se retratar também isso?" "E como!" "E assim também a magnificência, a generosidade, a grosseria, a indignidade, a temperança, a prudência, a arrogância e a vulgaridade transparecem no rosto e no comportamento do homem, tanto parado quanto em movimento." "É verdade." "Logo, podem ser imitadas?" "E como!" "E pensas que se contempla de melhor grado aquilo que deixa transparecer um caráter belo, bom, amável ou aquilo que o faz parecer feio, mau, odioso?" "Oh, há uma bela diferença, Sócrates!"

XENOFONTE. Memórias de Sócrates, III. Apud: ECO, Umberto (Org.). *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 48.

a) De acordo com o texto de Xenofonte, qual seria a função da Arte para os gregos?

b) A que conclusão nos leva o raciocínio de Sócrates sobre o Belo?

c) Em sua opinião, aquilo que identificamos hoje como Belo se assemelha em algum aspecto ao que os gregos consideravam Belo? Explique.

2 Leitura de texto e imagem e reflexão

Leia com atenção o texto abaixo, observe as imagens que o ilustram e depois responda às questões que o acompanham.

O recinto da assembleia na Pnyx surge assentado na declividade voltada para a cidade da colina de mesmo nome, a sudoeste de Atenas. [...] *O aparecimento desse anfiteatro a céu aberto representa uma especialização espacial. O recinto abrigava a assembleia e nada mais. Anteriormente, quando as assembleias devem ter-se dado na Ágora ou aos pés da Acrópole, lá estavam alojadas também outras funções que não aquela única da reunião do conjunto dos cidadãos. Com a Pnyx, a assembleia passa a ser sediada em um local exclusivo, distinto de todos os outros.* [...]

E o recinto da Pnyx, sendo como era, constituía-se em um espaço que comportava a assembleia de modo tal que não só dava possibilidade à presença física de todos como também possibilitava a cada um dos presentes o conhecimento de todos os demais. A presença física e imediata de todos não era lá só um fato objetivo, mas também um dado da consciência individual em todos e cada um dos presentes. A cada qual era possível totalizar diante de si o conjunto de todos os outros.

[...] *a Pnyx não se encontrava, entretanto, em uma posição geográfica também dotada de centralidade. Sendo periférica sua localização, a sudoeste da cidade, não havia correspondência entre sua centralidade política e o centro geográfico da cidade* [...]. *Para ver-se a cidade a partir da Pnyx não era preciso fazer girar o direcionamento do olhar, tal como acontece quando nos situamos no centro de uma região qualquer. Estando em localização lateral e voltando-se para a cidade, esta não se encontrava ao redor da Pnyx; estava diante dela. Assim sendo, os cidadãos quando lá reunidos tinham seus olhares não em outra coisa senão na própria cidade. Aquilo mesmo sobre o que decidiam, a cidade que tomavam sob seus cuidados, estava lá como um objeto à frente de seus olhos.* [...]

MALACO, Jonas Tadeu Silva. *O lugar da assembleia dos cidadãos de Atenas*. São Paulo: Alice Foz, 2003. p. 13-18.

Osnei Roko/Arquivo da editora

Lee Frost/Glow Images

▲ Acima, ilustração da Pnyx; à direita, vista ▶ da Acrópole de Atenas do Monte Pnyx, em 2008.

a) Que transformações ocorridas na cidade de Atenas entre o Período Arcaico e o Clássico podem ter levado os atenienses a transferir a assembleia da Ágora para a Pnyx?

b) De que maneira o formato da Pnyx favorecia o debate democrático?

c) Por que a posição em que a Pnyx se encontrava em relação à cidade reforçava seu caráter político?

d) Faça uma visita à Câmara dos Vereadores de sua cidade ou procure imagens dela em jornais, revistas e *sites* da internet. Preste atenção no local da cidade onde se encontra o prédio da Câmara e no que há em seu entorno. Fique atento aos acessos existentes ao salão da assembleia e aos assentos onde ficam os vereadores. Observe se existe um lugar para se concentrarem outras pessoas que não os vereadores e avalie o tamanho e a posição desse recinto. Não deixe de prestar atenção nos quadros, fotos e ornamentos que existem no prédio. Reflita sobre a visão que os vereadores têm do exterior do prédio a partir das janelas.

Depois de pensar sobre tudo isso, responda: em sua opinião, o prédio e o recinto que abrigam a assembleia de vereadores favorecem a democracia? Por quê?

3 Leitura de letra de música

Leia a letra desta composição de Caetano Veloso, anotando e pesquisando as palavras cujo significado você não conheça. Responda às questões a seguir.

Alexandre

Ele nasceu no mês do leão, sua mãe uma bacante
E o rei, seu pai, um conquistador tão valente
Que o príncipe adolescente pensou que já nada restaria
Pra, se ele chegasse a rei, conquistar por si só.
Mas muito cedo ele se revelou um menino extraordinário:
O corpo de bronze, os olhos cor de chuva e os cabelos cor de sol.
Alexandre
De Olímpia e Filipe o menino nasceu, mas ele aprendeu
Que seu pai foi um raio que veio do céu
Ele escolheu seu cavalo por parecer indomável
E pôs-lhe o nome: Bucéfalo
Ao dominá-lo, para júbilo, espanto e escândalo
De seu próprio pai, que contratou para seu preceptor
Um sábio de Estagira
Cuja cabeça ainda hoje sustenta o Ocidente:
O nome, Aristóteles – nome Aristóteles se repetiria
Desde esses tempos até nossos tempos e além.
Ele ensinou o jovem Alexandre a sentir Filosofia
Pra que, mais que forte e valente, chegasse ele a ser sábio também.
Alexandre
De Olímpia e Filipe o menino nasceu, mas ele aprendeu
Que seu pai foi um raio que veio do céu
Ainda criança ele surpreendeu importantes visitantes
Vindos como embaixadores do Império da Pérsia
Pois os recebeu, na ausência de Filipe, com gestos elegantes
De que o rei, seu próprio pai, não seria capaz.
Em breve estaria ao lado de Filipe no campo de batalha

Museu Nacional Arqueológico de Nápoles, Itália/Giraudon/The Bridgeman/Keystone

Representação de Alexandre, o grande, detalhe de mosaico originário de Pompeia, do século IV a.C.

E assinalaria seu nome na História entre os grandes generais.
Alexandre
De Olímpia e Filipe o menino nasceu, mas ele aprendeu
Que seu pai foi um raio que veio do céu
Com Hefestião, seu amado
Seu bem na paz e na guerra
Correu em honra de Pátroclo – os dois corpos nus –
Junto ao túmulo de Aquiles
O herói enamorado, o amor
Na grande batalha de Queroneia, Alexandre destruía
A Esquadra Sagrada de Tebas, chamada A Invencível.
Aos dezesseis anos, só dezesseis anos, assim já exibia
Toda a amplidão da luz do seu gênio militar.
Olímpia incitava o menino do sol a afirmar-se
Se Filipe deixava a família da mãe
De outro filho dos seus se insinuar.
Alexandre
De Olímpia e Filipe o menino nasceu, mas ele aprendeu
Que seu pai foi um raio que veio do céu
Feito rei aos vinte anos
Transformou a Macedônia,
Que era um reino periférico, dito bárbaro,
Em esteio do helenismo e dos gregos, seu futuro, seu sol.
O grande Alexandre, o Grande, Alexandre
Conquistou o Egito e a Pérsia
Fundou cidades, cortou o nó górdio, foi grande;
Se embriagou de poder, alto e fundo, fundando o nosso mundo,
Foi generoso e malvado, magnânimo e cruel;
Casou com uma persa, misturando raças, mudou-nos terra céu e mar,
Morreu muito moço, mas antes impôs-se do Punjab a Gibraltar.
Alexandre
De Olímpia e Filipe o menino nasceu, mas ele aprendeu
Que seu pai foi um raio que veio do céu.

VELOSO, Caetano. *Alexandre*. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/44696/>. Acesso em: 16 set. 2012.

a) Que elemento primordial da cultura grega (e helênica) está presente em trechos da letra como "seu pai foi um raio que veio do céu", "junto ao túmulo de Aquiles", "o corpo de bronze, os olhos cor de chuva e os cabelos cor de sol"?

b) A canção de Caetano Veloso faz referência a diversos fatos históricos estudados neste capítulo. Faça uma breve descrição dos que você conseguir identificar.

c) Segundo o que você estudou neste capítulo, por que a cabeça de Aristóteles sustenta o Ocidente?

d) O que foi o helenismo? Em que passagens da letra podemos encontrar referências à fusão entre a cultura grega e a oriental?

CAPÍTULO 5

A civilização romana

Stephen Bisgrove/Alamy/Other Images

▲ Ruínas do Fórum romano. Roma, foto de 2011.

Education Images/UIG/Getty Images

▲ Ruínas romanas em Dougga, cidade da Tunísia (África). Foto de 2010.

PARA PENSAR HISTORICAMENTE

Roma e nós

Não é difícil entender o motivo da importância de estudarmos a civilização romana. Podemos dizer que é a civilização da Antiguidade que exerceu mais influência sobre o mundo ocidental. Para isso ficar claro, é só nos perguntarmos como seria a nossa vida hoje sem a língua portuguesa, o sistema jurídico e o cristianismo.

A língua portuguesa, "última flor do Lácio", segundo o poeta Olavo Bilac, é uma das ramificações do latim, língua original dos romanos. O cristianismo surgiu e se expandiu, a partir da Palestina, sob o domínio romano. A mesma civilização romana foi base para o domínio da Igreja cristã, ao tornar-se religião oficial do Estado. Após certas divisões do cristianismo, essa vertente passou a ser chamada de Igreja católica **romana**.

Tudo isso só foi possível porque o domínio romano – que na sua fase mais importante tornou-se um império – abarcava regiões tão distantes quanto Jerusalém e a Lusitânia. Nós já vimos anteriormente outros exemplos de império. Um império é outra forma de Estado além da cidade-Estado e do reino. Trata-se de um Estado que domina amplos territórios, sob a chefia de um imperador, que reúne povos étnica e/ou culturalmente distintos e detém um poder hegemônico em sua área de influência. Como você já sabe, o Brasil já teve uma fase em que se denominou um império, e isso, claro, não é à toa. E na atualidade, você consegue imaginar alguma situação que possa ser comparada a um império?

AS FONTES HISTÓRICAS PARA O ESTUDO DE ROMA

Ao estudar a Roma antiga é importante refletir sobre a diversidade de interpretações.

As fontes de que os historiadores dispõem para escrever e reescrever a história de Roma são, principalmente, fontes literárias e a cultura material, com grande quantidade de obras de urbanismo, engenharia, arquitetura e monumentos. Um exemplo são os arcos do triunfo, construídos para comemorar realizações civis dos governantes (finalização de uma estrada, porto) ou para celebrar a vitória dos imperadores em suas batalhas. No Arco de Constantino, em Roma, estão esculpidas cenas da batalha e da vitória. Entretanto, é preciso tomar cuidado com a utilização desse tipo de fonte, porque ela ressalta apenas a visão dos vencedores.

E o que chamamos de vencedores? Os grupos que detiveram e controlaram o poder político e econômico e que figuraram na escrita da História como os grandes e heroicos personagens: imperadores, juízes, grandes proprietários. No registro das chamadas fontes oficiais, quase nunca temos acesso à interpretação dos grupos dominados. Vencer, portanto, inclui vencer também nas interpretações e silenciar os vencidos. É através desse véu que os historiadores se esforçam por enxergar, procurando dar voz aos grupos silenciados para que uma realidade histórica mais ampla e diversa possa ser construída. E como isso é possível? Buscando perceber a mentalidade, os jogos políticos, os conceitos presentes nos discursos oficiais e procurando outros discursos e formas de registrar a História: a arte, a literatura, os artefatos materiais.

discurso: a prática social de produção de textos. Assim, o discurso é uma construção social e é realizado com base em um contexto histórico-social, refletindo as ideias de determinado período histórico, as ideologias e visões de mundo de determinados grupos. Todos os elementos utilizados na construção de um texto – ou seja, recursos de escrita (linguísticos), conceitos, tipos de narrativa (carta, poesia, documento jurídico, etc.) – podem ser analisados e considerados pelo historiador.

Ao falarmos em dominados e silenciados estamos nos referindo aos grupos que estiveram sob o controle daqueles que detinham o poder governamental. Se entendermos que o exercício do poder se faz de muitas maneiras e pode ser encontrado em pequenas ações cotidianas de resistência e negociação, não é correto afirmar que uma sociedade se divide entre aqueles que detêm o poder e os que não detêm. O exercício do poder pode ser encontrado mesmo entre os grupos marginalizados, entre aqueles que não possuem posses materiais ou que não exercem cargos políticos.

O poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht procurou resgatar a história dos "silenciados", homens e mulheres anônimos que também fizeram parte da história da humanidade, neste poema escrito nas primeiras décadas do século XX:

PERGUNTAS DE UM OPERÁRIO LETRADO

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
Foram os seus pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
Só tinha palácios
Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
Na noite em que o mar a engoliu
Viu afogados gritar por seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou as Índias
Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
Chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
Quem mais a ganhou?

Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?

Tantas histórias
Quantas perguntas

Bettmann/Corbis/Latinstock

▲ Retrato de Bertolt Brecht, de cerca de 1930.

BRECHT, Bertolt. Perguntas de um operário letrado. In: *Poemas*. Tradução de Arnaldo Saraiva. Lisboa: Editorial Presença, 1971. Disponível em: <www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=173>. Acesso em: 27 set. 2012.

QUESTÕES INTERDISCIPLINARES

1. Que visão de história está sendo evocada nos versos do poema de Brecht?
2. O que Brecht quis dizer no trecho "Em cada década um grande homem. Quem pagava as despesas?"?

MONUMENTOS, UM REGISTRO DA HISTÓRIA

Monumento em homenagem à vitória do imperador Constantino em 312 d.C. sobre Maxêncio, que disputava o controle da parte ocidental do Império. Com o fim dos confrontos, o poder romano foi unificado e Constantino tornou-se o único imperador do Império Romano. Conta-se que antes dessa batalha Constantino teria avistado uma cruz sobre as nuvens com os dizeres: *in hoc signo vinces* (com este sinal vencerás). Por essa razão se converteu ao cristianismo. Os monumentos criam paisagens artificiais e reforçam na memória dos povos a celebração dos eventos históricos, dos grandes feitos e personagens heroicos.

Jens Benninghofen/Alamy/Other Images

▲ Arco de Constantino, localizado em Roma, erguido em 315, aproximadamente. Foto de 2011.

Outro exemplo são as moedas. As moedas romanas que sobreviveram até chegar às mãos dos estudiosos da atualidade são importantes, por exemplo, para ajudar a construir a cronologia de Roma. Porém, também são cunhadas pelos governos e glorificam os atos dos governantes, simbolizando suas ideias.

Grande parte da informação que chegou até nós deve-se a Políbio (c. 200 a.C.-118 a.C.), escritor de origem grega que escreveu uma história de Roma procurando entender a sua rápida expansão em direção ao Mediterrâneo. Parte de seu trabalho se perdeu, mas o que restou forneceu a base da informação a partir da qual os historiadores desenvolveram estudos críticos. Tito Lívio (c. 59 a.C.-17 a.C.) também escreveu uma extensa história de Roma organizada ano a ano desde 753 a.C. até o século I d.C., intitulada *Ab urbe condita* (Desde a fundação da cidade).

▲ As moedas romanas circularam durante parte da República e ao longo do Império Romano do Ocidente. Eram feitas de ouro, prata, bronze e cobre. Nas imagens, uma moeda do período de Júlio César (em cima), outra da época do imperador Otávio Augusto (embaixo, à esquerda), ambas do século I a.C. e, por fim, moeda com a representação de Calígula, do século I d.C. (embaixo, à direita).

Essas fontes são complementadas por objetos diversos, encontrados pelos arqueólogos, como utensílios domésticos, que permitem saber um pouco sobre a vida cotidiana. Outra fonte importante são as inscrições em espaços públicos, que hoje chamaríamos de pichações ou grafites.

No caso específico da Roma antiga, uma fonte preciosa para o estudo do cotidiano acabou resultando de uma tragédia: a cidade de Pompeia, próxima da atual cidade de Nápoles, na Itália. Surpreendidos pela explosão do vulcão Vesúvio em 79 d.C., os habitantes morreram muito rapidamente cobertos por lava e cinzas vulcânicas, e a cidade foi preservada tal como se encontrava no dia da erupção.

Esse fenômeno natural “engessou” a cidade, preservando-a praticamente como ela estava no momento da erupção. Foram encontrados corpos petrificados de pessoas e animais na exata posição em que estavam no momento da tragédia. Mais de trinta padarias foram descobertas com seus fornos e moinhos, e um deles apresentava os restos carbonizados de 88 pães. Também foram encontradas lavanderias onde os ricos mandavam lavar ou tingir suas roupas e diversas pinturas, algumas das quais mostrando meninos (pisoeiros) pisando em tecidos encharcados em urina para endurecer as fibras, antes da preparação final. As escavações e os estudos prosseguem até hoje, e os milhares de grafites localizados nas fachadas das casas e das lojas mostram as mais diversas manifestações dos habitantes sobre política, amor, sexo, filosofia e brincadeiras.

Adam Eastland/Alamy/Other Images

Adam Eastland/Alamy/Other Images

▲ Em Pompeia, as casas, as ruas, os templos, os monumentos, os corpos, entre muitos outros vestígios, foram preservados graças às cinzas do Vesúvio. Eles fornecem uma imagem da época imperial romana e do desastre causado pelo vulcão. Acreditava-se que o início do desastre teria acontecido em 24 de agosto do ano 79 d.C., porém, pesquisas recentes apontam que o Vesúvio entrou em erupção em 24 de outubro de 79 d.C., às 13 horas, lançando cinzas e magma a uma altura de 27 quilômetros. No final daquela tarde e durante a noite, além das pedras, cinza e lava arremessadas sobre as construções de Pompeia, uma imensa fumaça combinada com gás tóxico encobriu tudo. Na manhã do dia seguinte, o Vesúvio continuava ativo, sepultando completamente essa cidade que possuía entre 15 e 20 mil habitantes. As primeiras escavações na região aconteceram em 1710, mais de um milênio e meio depois, e somente em 1763 os pesquisadores identificaram esses vestígios como a cidade de Pompeia. Hoje a região é um grande museu a céu aberto na região da Campânia, nas redondezas de Nápoles, na Itália. Acima, vista parcial da cidade, com o vulcão Vesúvio ao fundo, em foto de 2011. No detalhe, corpo de um morador da cidade preservado devido às cinzas vulcânicas. Foto de 2011.

MONARQUIA (DA FUNDAÇÃO DE ROMA AO SÉCULO VI a.C.)

Roma nasceu de um pequeno povoado nas terras férteis do Lácio, centro da península Itálica, recebendo influência de diversos povos indo-europeus que se fixaram na região desde o século X a.C., como os latino-faliscos e os sabinos. As colinas de Palatino, Esquilino, Quirinal, Célio e Viminal foram ocupadas por comunidades tribais. Evidências arqueológicas apontam que por volta de 900 a.C. teve início a imigração e o domínio dos etruscos no território do Lácio, até que, no século VIII a.C., a cidade (*urbs*) de Roma teria sido fundada. Observe o mapa na página a seguir.

latino: habitante do Lácio, que, em latim, é chamado de *Latium*.

falisco: povo indo-europeu que falava uma língua itálica, o falisco, semelhante ao latim. Os faliscos habitavam a cidade de Faleria e arredores.

sabino: povo da região central da península Itálica. O território original dos sabinos compreendia as atuais regiões do Lácio, Úmbria e Abruzzo.

etrusco: habitante da Etrúria, atualmente Toscana.

Organizado pelo autor.

▲ A Itália primitiva e seus principais povos.

Mas além dessa versão histórica, há uma versão lendária sobre a fundação de Roma registrada pelo poeta Virgílio, na *Eneida*, e reelaborada por diversos autores gregos e romanos (leia o boxe a seguir).

Pesquisas históricas indicam que as aldeias que deram origem à cidade foram reunidas e viveram sob um governo monárquico até o século VI a.C. Os clãs eram comandados por um rei, que detinha também o comando do Exército e dos assuntos da justiça e a função de sacerdote. Os quatro primeiros reis (Rômulo, Numa Pompílio, Túlio Hostílio e Anco Márcio) fazem parte das narrativas lendárias da história romana. O período monárquico, que compreende o governo dos três últimos reis (Tarquínio, o Velho; Sérvio Túlio; e Tarquínio, o Soberbo), refere-se ao período de dominação etrusca, existindo registros históricos sobre sua existência.

Durante esse período, Roma possuía uma economia essencialmente agrícola. Do ponto de vista social, a elite romana era formada pelos **patrícios**, grandes proprietários de terra que constituíam uma aristocracia detentora de privilégios políticos e religiosos. Abaixo deles estavam os **plebeus**, homens livres que não tinham direitos políticos, sendo, portanto, marginalizados. Muitos desses plebeus eram clientes – indivíduos que prestavam serviços aos patrícios, além de ser seus dependentes ou agregados. Na mais baixa situação social estavam os **escravos**, endividados ou vencidos em guerras, considerados simples instrumentos de trabalho e ainda pouco numerosos no período monárquico.

A LENDA DA FUNDAÇÃO DE ROMA

Segundo uma das versões da lenda, o troiano Eneias, filho de Vênus e Anquises, após sobreviver à destruição de Troia, fugiu com seu filho Ascânio. Ao chegar ao Lácio foi recebido por Latino, rei das tribos nativas, tomando por esposa sua filha Lavínia. Após a morte de Eneias, seu filho cria a cidade de Alba Longa. Posteriormente, Numitor torna-se rei de Alba Longa, e seu irmão Amúlio retira-o do trono, tornando-se rei. Reia Sílvia, filha de Numitor, engravida do deus Marte e dá à luz dois gêmeos. Amúlio, que havia determinado que Reia se tornasse vestal (sacerdotisa virgem, em dedicação à deusa Vesta), condena-a à morte e ordena que seus filhos sejam lançados no rio Tibre. Deixados em um cesto nas margens do rio em Velabro, entre os montes Palatino e Capitolino, os gêmeos são nutridos por uma loba e depois são encontrados e criados pelo pastor Fausto e sua mulher Larentia. Já adultos, os gêmeos Rômulo e Remo descobrem sua origem e matam Amúlio, colocando o avô, Numitor, novamente no trono. Decidem fundar uma cidade no local em que foram encontrados, mas Rômulo mata Remo e dá o seu nome à nova cidade fundada sobre o monte Palatino, Roma, em 753 a.C., tornando-se o primeiro de sete reis do período monárquico romano.

Scala, Florença, Itália/Glow Images/ Museu Capitolino, Roma, Itália.

◄ Segundo a lenda da fundação de Roma, duas crianças foram abandonadas no rio Tibre, dentro de um cesto. Essas crianças, os irmãos Rômulo e Remo, teriam sido encontradas por uma loba, que as amamentou. Depois foram levadas por camponeses. Essa escultura feita em bronze durante muito tempo foi considerada do século V a.C. Pesquisas com carbono 14 divulgadas em 2008, no entanto, indicaram que ela foi feita mais de mil anos depois, entre os séculos VIII d.C. e XIV d.C.

Do ponto de vista político, o rei acumulava funções executivas, judiciais e religiosas, mas seu poder era controlado pelo Senado ou Conselho dos Anciãos, dominado pelos patrícios. O conjunto dos cidadãos em idade militar e aptos para lutar formava a **Assembleia** ou Cúria.

No fim do século VII a.C., a estabilidade romana foi quebrada pela dominação dos etruscos, que impuseram sua força militar e política, passando a nomear os reis de Roma. Tarquínio, o Soberbo, último rei de origem etrusca, que governou de 534 a.C. a 509 a.C., foi deposto por uma insurreição liderada pelos patrícios. A Monarquia foi abolida e o Senado passou a representar o poder supremo, configurando-se um regime de características oligárquicas: a **República**.

Senado: do latim *senatus*, mesma raiz de *senex*, que significa 'senil', e de *senior*, que significa 'ancião'. Referia-se à composição do conselho: os chefes dos vários clãs da comunidade e sacerdotes.

REPÚBLICA (SÉCULOS VI a.C.-I a.C.)

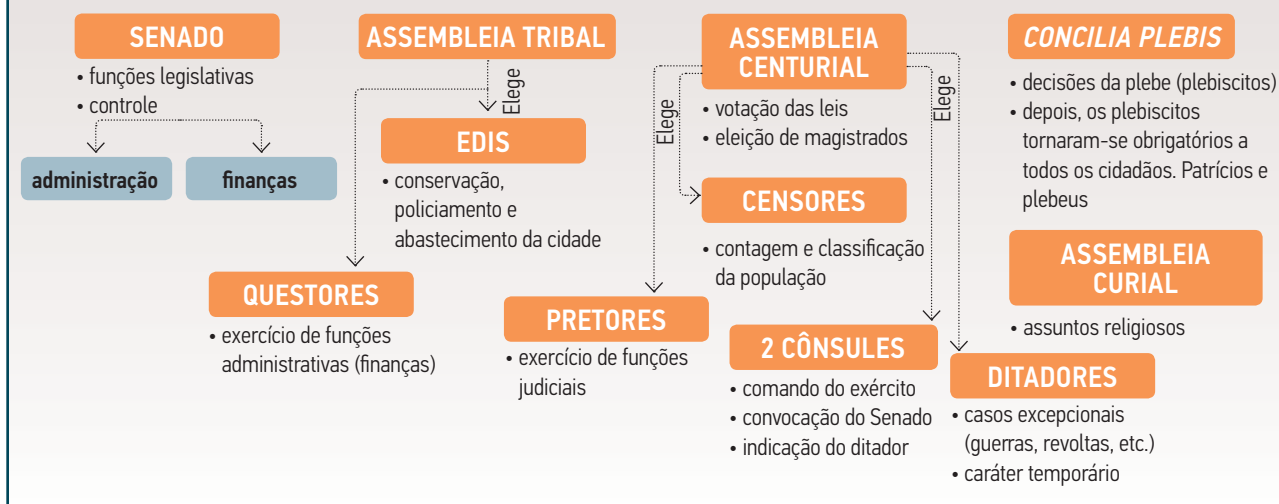
O governo republicano passou a ser exercido pelos magistrados, com assessoria do **Senado**. Na prática, o órgão máximo de poder na nova estrutura política instaurada em Roma era o Senado, que exercia funções legislativas e controlava toda a administração e as finanças, tendo poder até mesmo para declarar guerras. Seus membros vinham de um grupo restrito de famílias abastadas e eram vitalícios.

Os magistrados tinham a função de administrar a República, eram eleitos para mandatos de um ano e não recebiam nenhuma remuneração por esse trabalho, o que levava somente os mais ricos a se candidatarem para a magistratura. Eram eles:

- os **cônsules**, que, sempre em número de dois, eram os mais importantes magistrados, propondo as leis, presidindo o Senado e as assembleias e, em caso de guerra, nomeando um ditador temporário;

magistrado: o termo originou-se do latim *magistratus*, que significa 'o cargo de governar' ou a 'pessoa que governa'. Funcionário do poder público investido de autoridade. Em Roma, referia-se aos detentores de cargos políticos.

Gianni Dagli Orti/Corbis/Latinstock

Representação de um grupo de senadores romanos, século II a.C. Durante a República, a oligarquia patrícia consolidou seu predomínio por meio do Senado, principal instância do poder. Note que os senadores vestiam sobre a túnica a toga, denotando o *status* que detinham. A toga era um pano de lã com pouco mais de 5 metros de comprimento por 2,5 metros de largura, sendo pouco prática para atividades manuais. Na sociedade romana existiam a toga simples, as com bordas vermelhas, de alto nível, a escura, para os indivíduos que estavam de luto, e a toga cândida, alvejada com cal, para os candidatos à eleição.

- os **pretores**, que administravam a justiça;
- os **censores**, que faziam a contagem e a classificação da população de acordo com a renda;
- os **edis**, que cuidavam da conservação, do abastecimento e do policiamento da cidade;
- e os **questores**, encarregados do Tesouro público, ou seja, das finanças do governo.

As instituições republicanas completavam-se com as assembleias romanas (centurial, curial e tribal), encarregadas da nomeação dos magistrados e da ratificação das leis.

assembleias romanas: na Roma antiga, havia três assembleias: a **centurial**, convocada pelo cônsul, consistia numa reunião do exército dividido em centúrias (grupos de cem homens), sendo formadas por patrícios e plebeus ricos que votavam as leis, decidiam pela guerra ou pela paz e elegiam os magistrados; a **curial** dedicava-se aos assuntos religiosos; a **tribal** era formada por 35 tribos romanas. Inicialmente, existiam os *concilia plebis*, com a participação apenas da plebe (as decisões, *plebiscita*, eram aplicadas apenas aos plebeus). Depois, os plebiscitos se tornaram obrigatórios a todos os cidadãos, e as assembleias passaram a contar com a participação de patrícios e plebeus. Elegiam os magistrados em votações realizadas no fórum, no local denominado *comitium*. Possuíam também atribuições judiciais e, a partir do século III a.C., passaram a votar todas as leis.

ratificar: confirmar ou validar (no caso, confirmar a aprovação de uma lei que já passou pelo Senado).

FAMÍLIA E CASAMENTO

"Embora a palavra 'família' venha do latim, a noção dos romanos era muito diferente da atual de 'família nuclear'. A família romana tradicional era chefiada pelo homem mais velho, o *paterfamilias* ('pai de família'), que tinha autoridade sobre os membros, inclusive os netos e os escravos. Ele selecionava marido e mulher para os filhos, arranjando os casamentos deles com outros *paterfamilias*. Seus filhos adultos podiam ter esposa e filhos, mas não se tornavam chefes das próprias famílias antes da morte do pai. As filhas, muitas vezes, continuavam sob a autoridade do pai mesmo após casadas. Os antepassados já mortos faziam parte da família: seus retratos eram expostos na casa e seus túmulos visitados regularmente.

Os casamentos eram realizados em junho, mês da deusa Juno, padroeira das esposas e das mães. Antes da cerimônia ocorria a festa de noivado, em que o noivo dava à noiva um anel, usado no mesmo dedo em que hoje se usa a aliança de casamento. Para explicar o costume, o autor Aula Gélio (c. 125 d.C.-180 d.C.) escreveu: 'Quando se abre o corpo humano, vê-se um nervo muito delicado, que começa nesse dedo e chega ao coração'.

Embora a sociedade fosse dominada pelos homens, as mulheres romanas tinham mais direitos e independência que as gregas. Elas não podiam votar nem se candidatar em eleições, mas podiam possuir bens e comandar seus próprios empreendimentos. Esta é a estátua de Eumáquia, uma das cidadãs mais ricas de Pompeia. Patrona da guilda dos pisoeiros, ela usou sua riqueza para erguer um edifício público impressionante, junto ao fórum de Pompeia."[1]

Araldo de Luca/Corbis/Latinstock

Escultura romana de Eumáquia, encontrada em Pompeia.

guildas: associações de trabalhadores de um mesmo ofício (*collegia*) visando proteger os interesses de seus membros.

[1] RATHBONE, Dominic. *História ilustrada do mundo antigo*. São Paulo: Publifolha, 2011. p. 213; 266.

O sistema político republicano era controlado pelos patrícios, daí seu caráter oligárquico. Os plebeus, marginalizados e descontentes com sua situação, eram fonte de crescente tensão, e a Roma republicana vivia sempre a possibilidade de uma convulsão social.

Em 494 a.C., os plebeus, revoltados, retiraram-se de Roma para o Monte Sagrado, passando a exigir representação política na cidade. Sem os plebeus, as atividades de Roma ficaram paralisadas, e com isso eles conseguiram demonstrar que sua importância real não refletia em direitos políticos. Os patrícios cederam à pressão e criaram o cargo de **tribuno da plebe**, que, eleito pelos plebeus, tinha poder de veto sobre as decisões do Senado. O acontecimento é tido por muitos como um dos primeiros casos de intensa mobilização popular para forçar a concessão de benefícios por parte das classes dominantes.

Outras concessões foram feitas pelos patrícios, visando atenuar as tensões sociais. Em 450 a.C. foi elaborada a **Lei das Doze Tábuas**, primeira compilação das leis romanas. Até então as leis eram transmitidas oralmente e quase sempre manipuladas a favor dos patrícios; agora, as leis estavam escritas e ficavam expostas em tábuas no prédio do fórum romano, para conhecimento de todos. Em 445 a.C., foi permitido o casamento entre patrícios e plebeus. Em 367 a.C., os plebeus passaram a ter acesso às terras públicas.

Mesmo assim, os conflitos sociais continuaram, principalmente em consequência das transformações econômicas provocadas pela política de expansão territorial da República romana. Entre os séculos V a.C. e III a.C., Roma conquistou toda a península Itálica. O ponto alto dessas conquistas ocorreu com as **Guerras Púnicas** contra Cartago. Essa cidade, fundada por fenícios, controlava praticamente todo o comércio na bacia do Mediterrâneo desde o enfraquecimento grego decorrente das Guerras do Peloponeso. Sua situação geográfica privilegiada, uma vez que estava situada no norte da África e dominava a ilha da Sicília, contribuiu para o monopólio da ligação do Mediterrâneo ocidental com o oriental pelos cartagineses. Observe os mapas abaixo.

Já os romanos viam a Sicília como um prolongamento da península e tinham interesse em suas terras férteis. O choque de imperialismos entre Roma e Cartago acabou por desencadear a guerra. Entre 264 a.C. e 146 a.C., ocorreram três grandes guerras, que culminaram com a destruição de Cartago e o controle romano de vastos territórios espalhados por todo o Mediterrâneo.

As conquistas provocaram profundas transformações em Roma. O Senado passou a administrar um vasto território, e a riqueza produzida convergia para a cidade, que agora era a capital de um grande império. O enorme afluxo de bens das províncias conquistadas, pela pilhagem de guerra ou pela co-

Adaptado de: DI SACCO, Paolo (Coord.). *Corso di storia antica e medievale*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1997. p. 171 e 219.

▲ A expansão romana a partir da península Itálica foi uma preparação para a conquista do Mediterrâneo, segundo a máxima "*Mare est nostrum*" (O mar é nosso), cunhada em moedas romanas da época. Veja no mapa à direita a conquista da península Itálica.

Adaptado de: DI SACCO, Paolo (Coord.). *Corso di storia antica e medievale*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1997. p. 171 e 219.

brança de tributos, produziu um impacto na economia, com a queda cada vez mais acentuada dos preços dos produtos agrícolas. Em outras palavras, a guerra expansionista passou a ser elemento-chave da economia romana.

Os patrícios ligados ao Senado eram os maiores proprietários de terras. Os pequenos proprietários plebeus da península Itálica, não encontrando condições de sobreviver no campo, vendiam suas terras e transformavam-se em mão de obra barata na cidade.

A cidade de Roma, em consequência, passou a crescer desmedidamente, o que elevou a tensão social. Dos territórios conquistados chegavam milhares de escravos, consolidando a economia escravista. Surgia uma poderosa classe de comerciantes, chamados de **homens-novos**, ansiosos por alguma participação política. Toda essa situação configurou a crise da República romana, pois o governo oligárquico não tinha mais condições de fazer frente às crescentes pressões sociais e políticas.

A tensão social aumentava. Uma nova tentativa de superação da crise foi a ideia de **reforma agrária**, proposta pelos irmãos Tibério e Caio Graco, que exerciam o cargo de tribunos da plebe e viam na distribuição de terras uma forma de superar a crise, satisfazendo as necessidades da plebe empobrecida.

LIBER PRIMVS DE BELLO GALLICO I

C.C.IVLII CAESARIS COMMENTARIORVM
DE BELLO GALLICO LIBER PRIMVS.

GALLIA EST OMNIS DIVISA IN PARTES tres:quarũ unam incolunt Belgæ:aliam Aquitani:tertiã qui ipsorũ lingua Celtæ:nostra Galli appellant. Hi omnes lingua:institutis:legibus inter se differunt. Gallos ab Aquitanis Garumna flumẽ: a Belgis Matrona: & Sequana diuidit. Horum omnium fortissimi sunt Belgæ:propterea quod a cultu:atq; humanitate prouinciæ lõgissime absunt: minimeq; ad eos mercatores sæpe commeant: atq; ea:quæ ad effœminandos animos pertinent: important: proximiq; sunt Germanis:qui trans Rhenum incolunt:qbus cum cõtinenter bellũ gerunt. Qua de causa Heluetii quoq; reliquos Gallos uirtute præcedunt: quod fere quotidianis præliis cum Germanis contendunt: cum aut suis finibus eos prohibent: aut ipsi in eorum finibus bellum gerunt. Eorum una pars: quam Gallos obtinere dictũ est:initium capit a flumine Rhodano:cõtineturq; Garumna flumine:

Galliæ partes quod.

Belgæ omnium galorũ fortissimi unde ortũ habeãt.

b

The Granger Collection/Other Images

Acima, reprodução da primeira página da obra *Comentários da guerra gaulesa*, de Júlio César, edição veneziana de 1517. Os feitos militares de Caio Júlio César, como as conquistas na Gália (antigo território ocupado pelos gauleses, província do Império Romano, correspondente a uma área maior do que a França atual), as lutas com Pompeu e a extensão do domínio romano até o oceano Atlântico foram registrados pelo próprio líder romano e em relatos de autores como Plutarco. As lutas com Pompeu foram registradas em *Comentários da guerra civil*.

A GUERRA DOS ESCRAVOS

O gladiador Espártaco (em latim, *Spartacus*) viveu entre 120 a.C. e 70 a.C. Os escritos romanos (como os de Apiano e Plutarco) registram que Espártaco, ao desertar de uma tropa auxiliar do exército romano, foi capturado e tornado escravo. Possuindo grande força física, foi comprado por um negociante e levado para uma escola de gladiadores de Cápua (região da Campânia, na Itália), tornando-se líder da chamada **Guerra dos Escravos** ou **Guerra dos Gladiadores** (73 a.C.-71 a.C.) e de cerca de 120 mil escravos fugidos, somados às mulheres e crianças. A revolta foi controlada pelo comandante Marco Licínio Crasso. Antes dessa revolta, também chamada de **Terceira Guerra Servil**, ocorreram outras duas revoltas, em 135 a.C. e 104 a.C., na Sicília, contra a opressão da escravidão.

ZUMA Press/Entertainment Pictures/Keystone

Cena do filme *Spartacus*, produção norte-americana de Stanley Kubrick, de 1960.

Em 133 a.C., Tibério Graco propôs que as terras do Estado deveriam ser distribuídas para os cidadãos pobres. Sob forte oposição das elites romanas, essa proposta de Tibério foi aprovada, mas sua execução acabou sendo impedida. Anos mais tarde, em 124 a.C., seu irmão Caio Graco, então tribuno eleito, retomou o projeto da lei agrária sem, no entanto, considerar as terras controladas por alguns senadores, considerados os mais importantes. Em 121 a.C., pressionado, Caio pediu que seu escravo o matasse, e seus muitos seguidores acabaram sendo perseguidos e mortos.

Ao fim desse processo, o projeto de reforma política e agrária dos irmãos Graco fracassou e a concentração de terras nas mãos dos patrícios continuou a existir. A questão agrária continuou desencadeando tensões sociais e outras tentativas de redistribuição de terras foram defendidas, como a de 91 a.C., por iniciativa do tribuno Marco Lívio Druso, que acabou sendo assassinado.

Em meio ao conflito surgiram as ditaduras militares. Aliando-se ora aos aristocráticos patrícios, ora ao partido popular (composto de plebeus e homens-novos, que eram marginalizados politicamente), os ditadores eram generais do Exército, e seus governos refletiram a grande importância assumida pelas forças armadas no momento da crise.

As constantes disputas pelo poder entre os militares resultaram na criação dos **triunviratos**, governos de três líderes político-militares – o que também acabou aguçando divergências. O primeiro triunvirato era formado por Caio Júlio César, Pompeu e Crasso. Júlio César proclamou-se ditador, iniciou uma série de reformas econômicas e administrativas e tentou, sem sucesso, criar um novo pacto político no qual seu poder seria maior que o do Senado. Sucederam-se a proclamação da ditadura vitalícia de César e seu assassinato, em pleno Senado, em 44 a.C.

Seguiu-se o segundo triunvirato, formado por Marco Antônio, Otávio e Lépido, originando novos confrontos. Otávio, em 31 a.C., conseguiu derrotar seus rivais e recebeu do Senado os títulos de *princeps* ('primeiro cidadão') e *imperator* ('o supremo'). Atribuiu a si mesmo o título de *augustus* ('o divino'). Concentrando os poderes em suas mãos e realizando uma série de reformas, Otávio Augusto derrubou a República e instaurou o Império. Observe, no mapa abaixo, as conquistas de Otávio Augusto.

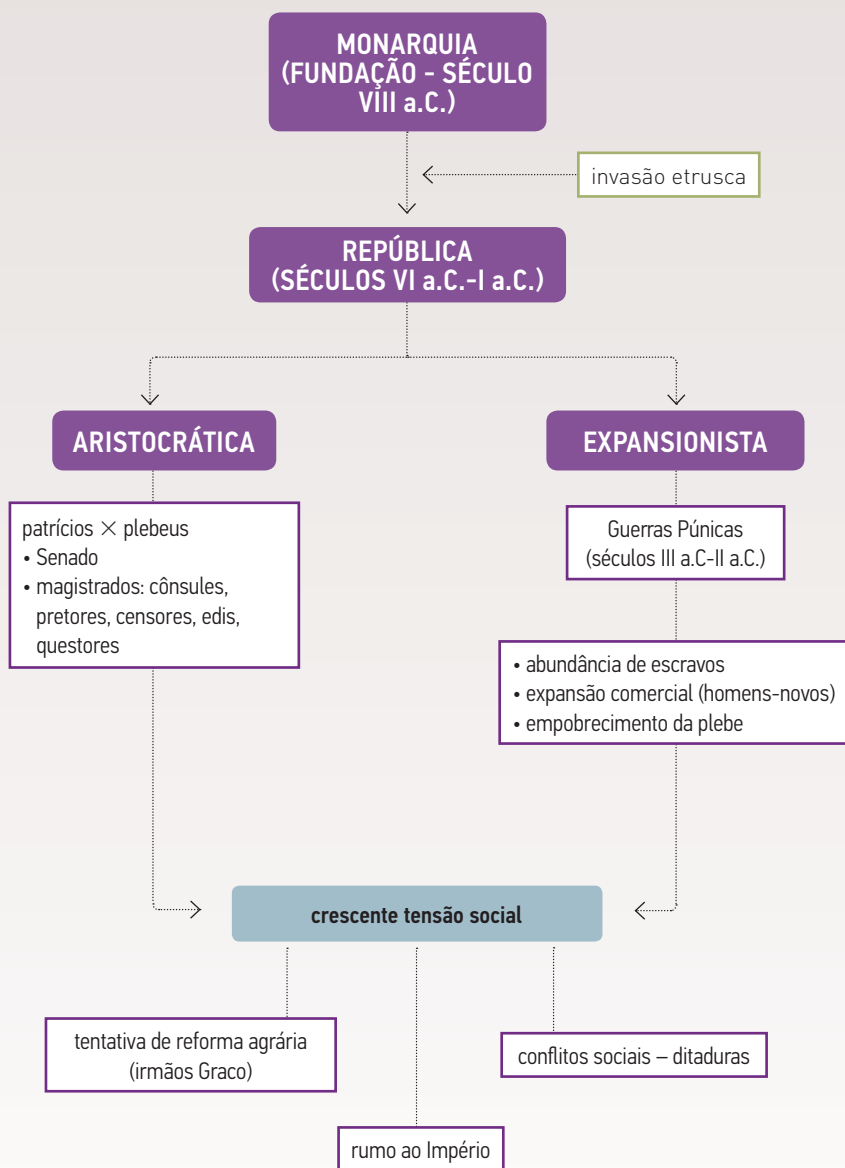
Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: BARBERIS, Carlo. *Storia antica e medievale*. Milano: Casa Editrice G. Principato S.p.A., 1997. p. 329.

▲ O mapa indica os domínios romanos na época de Otávio Augusto.

Araldo de Luca/Corbis/Latinstock

▲ Estátua de Otávio, de 20 a.C., aproximadamente, vestido como um comandante vitorioso (imperador).

PARA RECORDAR: Roma – Monarquia e República

ATIVIDADES

1. Escreva em seu caderno o segmento do esquema-resumo que vai do estabelecimento até a crise da República romana. Depois, complete-o, indicando as razões e os resultados das lutas entre patrícios e plebeus.
2. Orientando-se pelo esquema-resumo acima e consultando as informações do capítulo, explique como a expansão territorial e militar romana desencadeou os fatores que levariam o governo republicano a uma profunda crise.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Pesquisa e leitura de texto historiográfico

No texto reproduzido abaixo a historiadora Maria Luiza Corassim discute os limites da reforma agrária na Roma antiga. Depois de lê-lo, faça o que se pede adiante.

A reforma agrária

A lei agrária nunca foi revogada, mas foi sendo modificada em etapas sucessivas; Apiano descreve brevemente três leis que lhe alteraram o alcance, demolindo a reforma agrária dos Graco.

Os lotes distribuídos eram inalienáveis; esta precaução destinava-se a proteger a pequena propriedade. O primeiro passo contra a reforma foi abolir esse vínculo; os ricos puderam então expulsar os camponeses comprando seus pequenos lotes. Uma segunda lei proibiu novas distribuições de terras; a maior parte do ager publicus *consistia em terras ocupadas, e estas eram deixadas aos que detinham sua posse desde a lei de Tibério; mas os ocupantes ficavam obrigados a pagar um imposto cujo rendimento seria destinado às distribuições de trigo à plebe. Finalmente, o último passo: este imposto foi suprimido, declarando-se propriedade privada as terras já distribuídas e as ocupadas.*

Apenas as terras que não estavam ocupadas continuavam sendo consideradas ager publicus*; este foi liberado para o uso como pastagem. Com o tempo, provavelmente, terminou sendo ilegalmente cercado e apropriado pelos ricos.*

Apiano conclui o seu relato afirmando que no final os pobres perderam tudo e ficaram reduzidos à desocupação. Em 107, quando Mário, um "homem-novo" que se elegera cônsul, precisou recrutar um exército para uma guerra na África do Norte, havia tal escassez de cidadãos assidui *que decidiu permitir o alistamento de proletários. Esta foi uma mudança fundamental na história romana.*

CORASSIM, Maria Luiza. A reação senatorial. *A reforma agrária na Roma antiga*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 73-74. (Tudo é História).

a) Faça uma pesquisa em *sites* da internet, enciclopédias e livros paradidáticos e responda: no que consistia a proposta de reforma agrária dos irmãos Graco?

b) Por que a lei agrária desagradou os senadores romanos?

c) De acordo com Maria Luiza Corassim, a aprovação da lei agrária em Roma foi capaz de assegurar à plebe romana condições de vida melhores? Explique.

d) No Brasil, existe um programa de reforma agrária previsto pela Constituição (artigos 184 a 191) e regulamentado por lei federal (Lei n. 8.629). Pesquise essa legislação e responda: a reforma agrária no Brasil, em sua opinião, contraria de modo contundente os interesses dos latifundiários? Justifique.

2 Observação e análise de fonte material

A fotografia ao lado é de uma moeda romana do século II a.C. Observe com atenção as figuras gravadas nela e depois responda às questões propostas abaixo.

Reprodução/Coleção particular

a) Na face da primeira moeda exibida ao lado, à esquerda, está representado um dos deuses do panteão romano. Pelas suas características e pelas cenas gravadas na outra face da moeda, tente identificá-lo.

b) Consulte o texto didático deste capítulo e responda: qual é a importância na mitologia romana da divindade representada na moeda?

c) Descreva a cena representada na face da moeda exibida à direita na página anterior.

d) A moeda, cuja imagem está reproduzida na página anterior, esteve em circulação no século II a.C. Nessa época, o que mais caracterizava a vida política e militar de Roma?

e) Considerando o contexto histórico do século II a.C. e as figuras observadas na página anterior, que importância simbólica você pensa que poderia ter a circulação dessa moeda?

3 Análise de imagem

A imagem abaixo, datada do século I, é um afresco encontrado na cidade de Pompeia.

Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália/De Agostini Picture Library/The Bridgeman/Keystone

a) Observe com atenção as personagens e o ambiente retratado na pintura. Descreva o que você vê.

b) Pelo que nos é sugerido na imagem, você diria que Pompeia era uma cidade movimentada e próspera ou pequena e provinciana? Por quê?

c) Que indício a imagem nos oferece sobre a condição da mulher na sociedade romana?

d) O consumo de grãos da população romana superava em muito a quantidade do que era produzido na península Itálica. De que maneira, então, os padeiros poderiam obter a matéria-prima necessária para manter seus negócios?

e) Alguns historiadores acreditam que essa imagem poderia ser muito mais do que uma simples representação de venda de pães. Talvez uma pintura que mostrasse a distribuição de pães por parte do proprietário do negócio local (Sotérico) aos cidadãos para angariar apoio político. Quais elementos da imagem você destacaria que reforçariam essa hipótese?

O ALTO IMPÉRIO (SÉCULOS I a.C.-III d.C.)

Com a centralização do poder nas mãos do imperador e a diminuição do poder do Senado, ocorreu uma profunda reforma política em Roma. O imperador passou não só a deter o poder político, mas também a ser cultuado como uma divindade, como indica seu título de *augustus* ('o divino'). Na prática, os imperadores eram ainda comandantes do Exército e impunham sua autoridade pela força.

Otávio Augusto, ao implantar o Império, dedicou-se a instituir reformas administrativas que progressivamente favoreceram a constituição de uma burocracia, nomeada com base em critérios censitários, ou seja, de acordo com os rendimentos. A burocracia era a nova classe privilegiada de Roma, formada tanto pela antiga aristocracia patrícia (que assim mantinha seus privilégios, embora subordinada politicamente ao imperador) quanto pelos comerciantes enriquecidos com a expansão territorial (homens-novos que, dessa forma, ganhavam espaço na partilha do poder).

burocracia: nesse contexto, o termo refere-se a um sistema de hierarquias com distribuição de funções e responsabilidades na administração pública.

Atenuava-se, assim, a tensão social entre as camadas mais abastadas. Otávio praticou várias vezes a doação de trigo (e, posteriormente, de pão) ao povo. Já os *munera* ou *ludi* (jogos, disputas e combates entre gladiadores) eram celebrados de acordo com a vontade do imperador e as circunstâncias políticas. Em obra denominada *O pão e o circo*, o historiador Paul Veyne propõe um estudo sobre o funcionamento político de Roma fazendo com que a expressão "pão e circo" tenha sido utilizada por alguns historiadores para descrever os mecanismos políticos na Roma antiga. Leia, a seguir, a interpretação do historiador francês sobre essas estratégias.

ESTRATÉGIAS POLÍTICAS

A doação ocupava um lugar muito importante na sociedade romana: pão (sob a forma da distribuição de trigo), circo (organização de lutas de gladiadores) e festins públicos para o povo, mas também distribuição de terras, presentes para marcar o início do ano, presentes para o imperador e seus funcionários, etc. A maioria dos monumentos públicos das cidades greco-romanas (anfiteatros, basílicas, termas, etc.) foi oferecida por notáveis. Eu estava convencido de que essas doações não guardavam relação nenhuma com uma tentativa de despolitização e de manobra dos poderosos para afastar o povo da política. Na sociedade romana, os notáveis não eram senhores que viviam em seus castelos, mas nobres que viviam na cidade – como, aliás, aconteceria mais tarde, na Itália medieval –, e essa nobreza enxergava a cidade como sua propriedade, que ela governava. Em lugar de embelezar seus castelos, os nobres embelezavam a própria cidade, com o mecenato: construíam monumentos públicos e assim, com sua generosidade, mostravam que eram ricos e poderosos. Essas doações ostentatórias também eram destinadas a mostrar que a cidade não podia viver senão graças a eles. Não se trata de uma despolitização dos espíritos, mas de um cálculo político mais sábio.

VEYNE, Paul. Paul Veyne e a História. Entrevista realizada por Martine Fournier. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 jun. 2009. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br/Terceiros/2009/09.06.PaulVeyneEAHistoria_entrevista.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

Além de garantir os privilégios da elite burocrática e o sustento da plebe, Otávio manteve a expansão territorial como objetivo permanente do Império. Roma conquistava territórios cada vez mais extensos. Centenas de milhares de estrangeiros eram escravizados, e seu trabalho se tornou a base da economia romana. Ao mesmo tempo, o exército se fortalecia, o que era sinônimo de estabilidade política, isto é, de um imperador também forte.

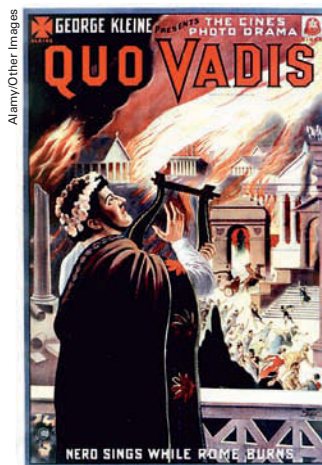
O governo de Otávio Augusto (27 a.C.-14 d.C.) foi caracterizado ainda pela ampliação do comércio entre as províncias, construção de estradas, pontes e aquedutos e grandes realizações culturais. A literatura floresceu, destacando-se a atuação do ministro Mecenas, que apoiou financeiramente artistas e escritores como os poetas Virgílio, Horácio e Ovídio (origem da expressão mecenato). Esse período, considerado o mais rico da civilização romana em termos culturais, foi denominado Alto Império.

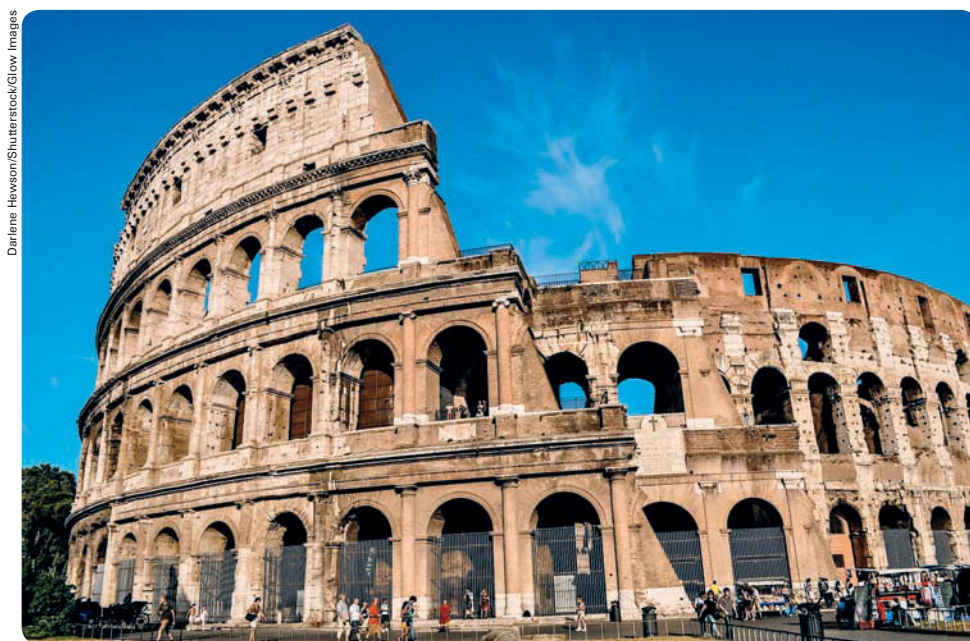
Após a morte de Otávio Augusto, assumiu o governo o imperador **Tibério**, seguindo-se diversos governantes tradicionalmente lembrados de maneira negativa. O governo de Tibério teria sido marcado pela imoralidade e pela corrupção, com intrigas, conspirações e perseguições. Foi durante seu governo que Jesus Cristo foi crucificado. Seu sucessor, **Calígula**, teria sido um déspota, e **Cláudio**, que o sucedeu, foi envenenado pela própria esposa.

O imperador **Nero**, por sua vez, foi acusado de atear fogo em Roma e culpar os seguidores do cristianismo – que por isso eram presos e levados às imensas arenas para enfrentar leões ou outros animais selvagens, ou ainda gladiadores, em espetáculos públicos. Nero também teria ordenado a morte de sua mãe, a de seu meio-irmão e a de sua esposa. Embora certas fontes históricas, como os escritos dos historiadores Tácito e Suetônio, não retratem o imperador de forma favorável, alguns relatos apontam a sua popularidade entre o povo romano. A historiografia tradicional de Nero como "imperador maldito", reforçada com produções de historiadores cristãos nos séculos seguintes, tem sido questionada e revista, apontando novas interpretações.

Leia a seguir uma comparação entre Nero e o imperador Constantino, que destacaremos mais à frente, feita pelo escritor italiano Massimo Fini.

> Entretanto, é essa mesma historiografia cristã, ou de inspiração cristã, que penetrou profundamente em todos os níveis nas nossas escolas e ainda dita normas. Assim, quando se fala de um imperador como Constantino, responsável pela adoção do cristianismo como religião do Estado, omite-se que assassinou o filho e a mãe. Além disso, dá-se-lhe mais importância histórica do que realmente teve, enquanto Nero continua sendo tão somente um monstro. [...]
>
> Porém, a historiografia moderna dá um retrato muito mais equilibrado do "imperador maldito". Os historiadores anglo-saxões, franceses, romenos (pode parecer estranho mas, o mais importante centro de Estudos Neronianos está em Bucarest), além do italiano Mario Attílio Levi, foram os principais responsáveis pela recente e severa revisão crítica do personagem Nero e sua obra. E a imagem que resulta disso, ao menos como homem público, é muito diferente, ou melhor, completamente contrastante com as descrições habituais.
>
> FINI, Massimo. *Nero, o imperador maldito*. São Paulo: Scrita Editorial, 1993. p. 13.

Alamy/Other Images

Capa do filme *Quo Vadis*, de George Kleine, de 1913. A expressão em latim vem da Bíblia e aparece também no século III, em obra popular em que Pedro se dirige a Jesus, no contexto de perseguição de Nero, perguntando: *Quo vadis Domine?*, "Aonde vais, Senhor?". E Jesus responde: "Volto para Roma para ser crucificado". Observe a imagem e discuta com seus colegas a forma como Nero é representado e qual o cenário ao seu redor.

Darlene Hewson/Shutterstock/Glow Images

Palco das lutas entre os gladiadores e de outros espetáculos, o Coliseu foi a maior das arenas romanas, comportando mais de 50 mil espectadores. Foi construído entre os anos 70 e 90 e sofreu os impactos de terremotos e pilhagens. É um dos principais símbolos do Império Romano. Foto de 2011.

Somente com a dinastia dos **Flávios** (68 d.C.-96 d.C.) e, em especial, com a dos **Antoninos** (96 d.C.-192 d.C.) foram superadas as violentas disputas sucessórias, e Roma retomou a expansão territorial. As últimas anexações do Império e a estabilidade financeira firmaram a fase final do apogeu romano. Destacaram-se os imperadores Trajano, que retomou a ampliação do território, e Marco Aurélio, conhecido como o "imperador filósofo".

O BAIXO IMPÉRIO (SÉCULOS III d.C.-V d.C.)

A partir do século III da Era Cristã, a civilização romana mergulhou em sucessivas crises, iniciando um período que alguns historiadores denominam Baixo Império, e outros, Antiguidade tardia. A expansão territorial, base de toda a riqueza e estabilidade política e social do Império Romano, foi se esgotando. Esse esgotamento ocorreu por vários motivos: a própria dimensão territorial alcançada; a pressão dos povos dominados e vizinhos; as dificuldades para novas anexações – devido à distância e aos custos. Além disso, havia obstáculos naturais detendo os romanos, desde os desertos da África e do Oriente Médio até as florestas da Europa central.

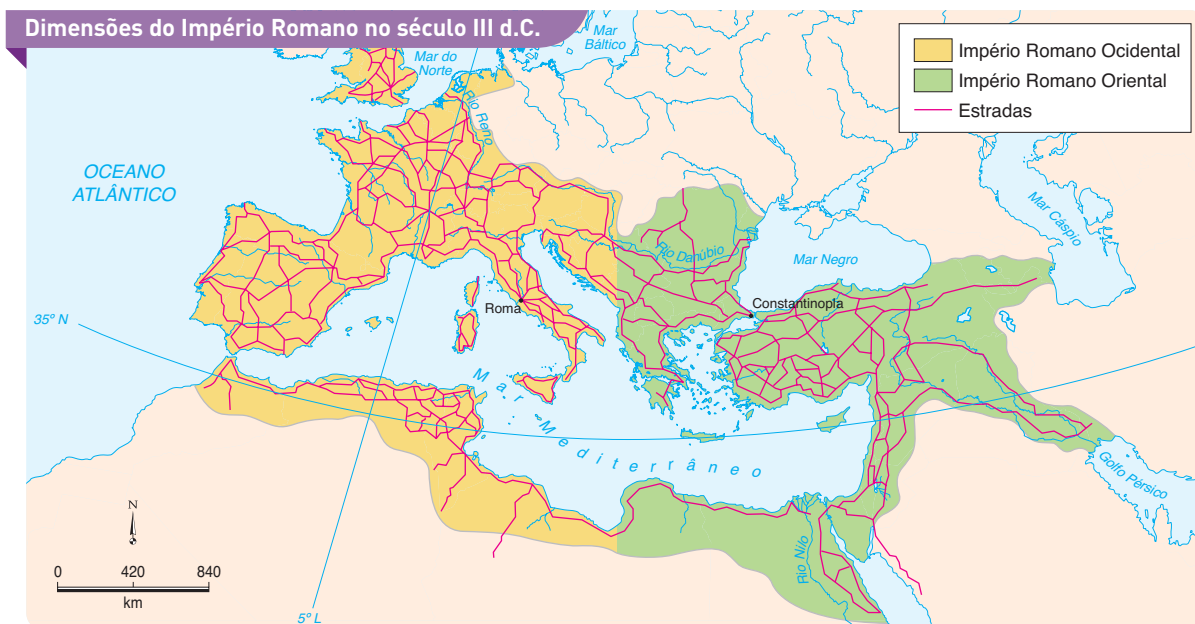
Mais importante que expandir o território era manter e fortalecer as fronteiras do Império Romano. Sem novas conquistas, porém, não havia captura de escravos, e a mão de obra começou a se escassear. A economia romana, que se baseava no trabalho escravo, entrou em crise. Os elevados custos para manter as estruturas imperiais, militares e administrativas abalaram o poder romano, reativando as disputas entre chefes militares e acelerando a crise imperial.

Paralelamente, crescia em meio à população cativa a adesão a uma nova crença, o cristianismo, que surgira durante o governo de Otávio Augusto e logo passara a se expandir dentro das fronteiras do Império.

Para os escravos, o caráter ético do espiritualismo cristão era consolador e carregado de esperanças: para os bons cristãos, uma vida melhor após a morte (no paraíso); para os maus ou para os pagãos, o contrário (uma vida eterna no inferno). Em última análise, o cristianismo oferecia aos escravos uma alternativa de salvação, ainda que após a morte.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Capela do Arcebispado de Ravena, Itália

▲ A ascensão do cristianismo correspondeu à desagregação do Império Romano. Cristo é representado nesse mosaico do século V como um legionário que derrota o mal, simbolizado por um leão e uma serpente. Capela do Palácio Episcopal, Ravena, Itália.

Dimensões do Império Romano no século III d.C.

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: ATLAS of World History. New York: Oxford University Press, 2002. p. 55.

A nova religião passou a ter um caráter subversivo para a estrutura política romana, pois era universal, contrária à violência e rejeitava a divindade do imperador, bem como a estrutura hierarquizada e militarizada do Império. Na medida em que o colapso econômico rondava o Império, cada vez mais homens livres se convertiam ao cristianismo.

Em meio às dificuldades, o Estado romano passou a intervir cada vez mais na vida econômica e social da população, tentando salvar o Império Romano. Alguns dos imperadores que tomaram medidas nesse sentido foram Diocleciano, Constantino e Teodósio.

- **Diocleciano** (284-305): criou o Édito (decreto) Máximo, fixando os preços de mercadorias e salários, numa tentativa de combater a crescente inflação. Não teve sucesso e os problemas de abastecimento aumentaram.
- **Constantino** (306-337): tomou providências sobre a política religiosa do Império e, após reunião em Milão (313), firmou uma resolução que definia a liberdade de culto aos cristãos. Estabeleceu também uma segunda capital para o Império, em Constantinopla (antiga Bizâncio, cidade grega), a leste e próxima ao mar Negro, em uma parte do Império menos atingida pela crise do escravismo. Leia a seguir a resolução da liberdade de culto aos cristãos:

Araldo de Luca/Corbis/Latinstock

Constantino, escultura de 330. Museu Capitolino, Roma.

Nós, tendo-nos reunido em Milão sob ditosos auspícios e tendo cuidadosamente buscado tudo aquilo que pudesse ser útil ao bem e à tranquilidade públicos, entre outras coisas, que possam ser úteis à grande maioria dos homens, julgamos ser necessário regulamentar, acima de tudo, aquilo que respeita às honras devidas à Divindade a fim de podermos dar aos cristãos e a todos os outros a livre faculdade de terem a religião que escolherem. Que consequentemente, possa a Divindade, na sua morada, dar-nos testemunho de sua satisfação e mercê e seus favores, tanto a nós como aos povos que vivem sob nossa jurisdição.

LACTÂNCIO. In: ALENCAR, Rosane Dias de. *A construção da imagem do governante*: uma análise das representações do imperador Constantino (306-337 d.C.). Goiânia, 2007. p. 39. Disponível em: <pos-historia.historia.ufg.br/uploads/113/original_Rosane_Alencar.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

- **Teodósio** (378-395): transformou o cristianismo em religião oficial do Império (Édito de Tessalônica), nomeando-se chefe da religião organizada. Dividiu o Império Romano em duas partes: do Ocidente (com capital em Roma) e do Oriente (com capital em Constantinopla), também chamado de Império Bizantino.

No governo de Teodósio, um novo problema agravou a situação já crítica de Roma: o aumento da penetração de povos **bárbaros** – como os romanos denominavam todos os povos que não viviam dentro das fronteiras do Império Romano e não falavam latim. Inicialmente chegaram como trabalhadores agrícolas, muitas vezes arrendando vastas extensões de terras antes cultivadas por escravos, e logo sua entrada no Império se transformou em invasão. Em 476, um dos povos bárbaros, os hérulos, invadiram e saquearam a cidade de Roma, derrubaram o último imperador, Rômulo Augusto, e decretaram o fim do Império Romano, ao menos em sua parte ocidental.

As invasões bárbaras, contudo, não foram a causa única da desagregação do Império. Constituíram um sintoma de sua crescente debilidade, pois o Império Romano, enfraquecido econômica e politicamente pelas revoltas sociais e pelas crises políticas e do escravismo, época em que se acelerava a expansão do cristianismo, não teve condições de se defender de ataques externos.

A CULTURA ROMANA

A arte romana alcançou muito prestígio em consequência do poderio político e militar obtido pelo Império Romano. Construções como as fortificações e muralhas e obras públicas, como aquedutos, pontes e estradas resultaram da organização da sociedade romana e do sentido de utilidade que os romanos conferiam às suas criações arquitetônicas e artísticas.

Zoonar GmbH/Alamy/Other Images

▲ O aqueduto costeiro em Israel (foto de 2012) foi construído por volta do século I a.C. Está a cerca de 9 quilômetros de Cesareia, na costa do Mediterrâneo, no sopé do monte Carmel. O aqueduto revela o considerável conhecimento de engenharia dos romanos, permitindo que a água escoasse das fontes até a cidade, pela ação da gravidade. Escavações arqueológicas mostraram vestígios de diferentes períodos, como as fortificações da cidade e o teatro romano.

Roma herdou dos gregos a visão humanista do mundo. Também eram politeístas, ou seja, acreditavam em vários deuses, incluindo as mesmas divindades gregas sob denominações diferentes. Assim, por exemplo, o deus grego Zeus passou a ser Júpiter para os romanos, Dioniso transformou-se em Baco, Poseidon em Netuno, Afrodite em Vênus. Os cultos aos deuses eram realizados por meio de orações, sacrifícios públicos, oferendas nos templos, danças e festas.

As pinturas murais, assim como as esculturas romanas, receberam influência etrusca, itálica e helênica.

Deusa Afrodite e seu filho Eros. Escultura em mármore de 323 a.C. ▶

The Art Archive/Other Images/Museu Arqueológico, Alexandria, Egito.

Os romanos também se destacaram na língua e na literatura, com Cícero, o maior orador latino; Ovídio, autor de *Arte de amar*; Tito Lívio, autor de *História de Roma*; e Virgílio, autor de *Eneida* (relato da fundação mítica de Roma), entre muitos outros.

O LATIM

Originalmente falada na região do Lácio, onde se desenvolveu a civilização romana, era a língua oficial do Império Romano e da Igreja católica. O chamado latim clássico tornou-se também a língua de grande parte dos pensadores medievais. O latim vulgar originou as línguas neolatinas (como italiano, francês, espanhol e português). Trata-se de uma língua morta (embora seja a língua oficial da cidade do Vaticano, empregada nos ritos católicos, não é a língua materna de nenhum país), mas o alfabeto latino, derivado dos alfabetos etrusco e grego (por sua vez, derivados do alfabeto fenício), continua a ser o mais amplamente usado no mundo, e suas expressões são muito utilizadas também no meio jurídico.

O Coliseu e outros anfiteatros – arenas ovais ou circulares rodeadas de degraus a céu aberto – foram palco das encenações teatrais, festivais públicos e espetáculos de gladiadores.

As termas romanas, local onde eram realizados os banhos públicos, também se destacaram no cotidiano romano. Ponto de encontro dos cidadãos, local de conversação e do exercício da vida política e intelectual, as termas já existiam em outras civilizações, mas foram amplamente desenvolvidas e utilizadas em Roma. A estrutura das termas seguia a estrutura espacial da cidade romana e apresentava pinturas e mosaicos decorativos.

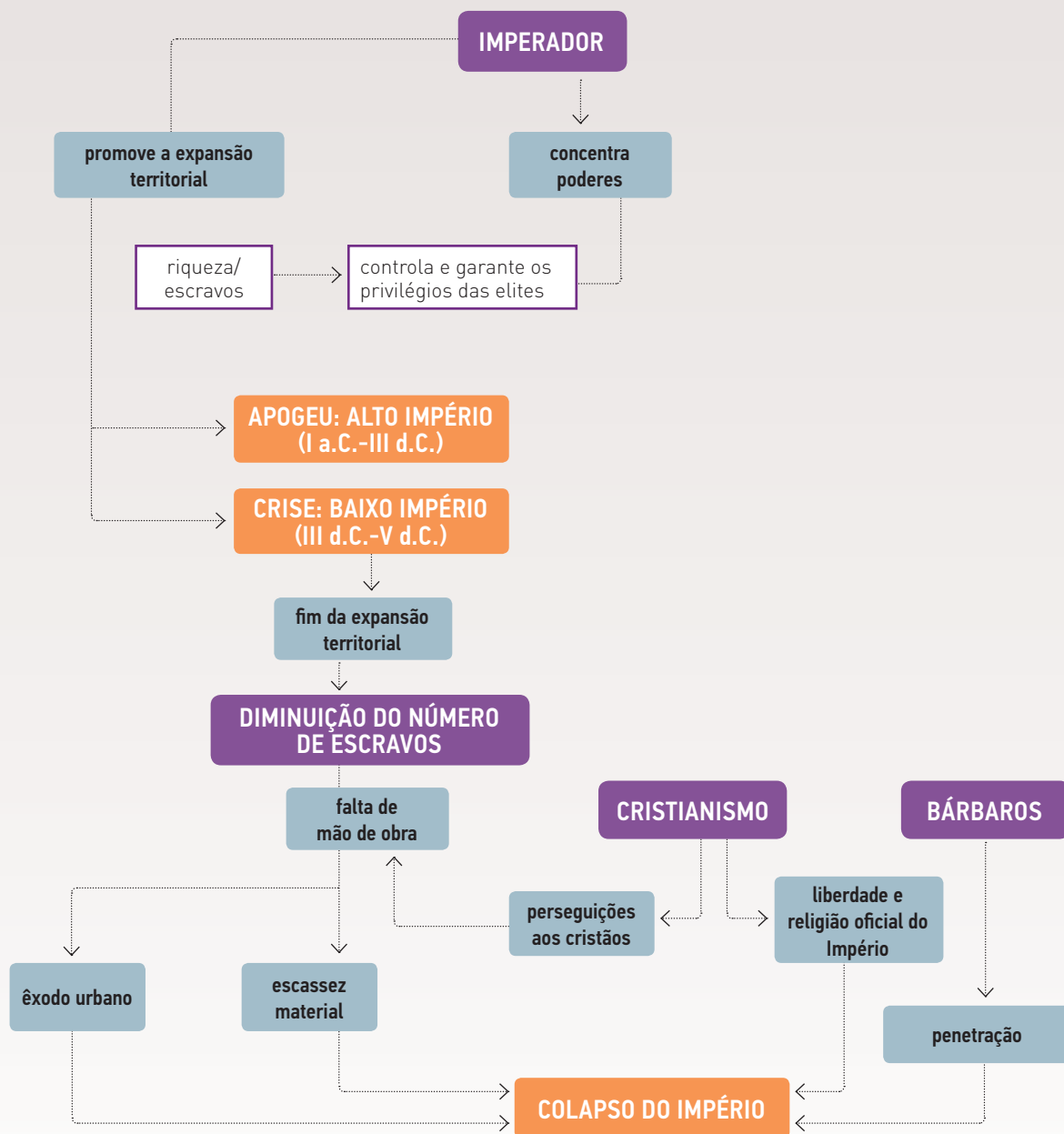
Um dos maiores legados romanos à posteridade foi seu código de leis. Dividia-se em *Jus Naturale* (direito natural), compêndio de filosofia jurídica; *Jus Gentium* (direito das gentes), compilação de leis abrangentes, ou seja, não considerava nacionalidades; e *Jus Civile* (direito civil), leis aplicáveis aos cidadãos de Roma.

Termas de Caracalla, em Roma (foto de 2012). Exemplo das grandes termas imperiais, as termas de Caracalla foram construídas entre 212 e 217, durante o governo do imperador romano Caracalla. Suas ruínas, ainda preservadas, são atualmente ponto de interesse turístico, atraindo muitos visitantes.

Joana Kruse/Alamy/Other Images

Dk/Alamy/Other Images

Teatro de Mileto, fundado no século IV a.C., na atual Turquia. Foi ampliado na época helenística e reformado no período imperial. Podia receber cerca de 15 mil espectadores. Foto de 2010.

PARA RECORDAR: Império Romano (séculos I a.C.–V d.C.)

ATIVIDADES

1. Orientando-se pelo esquema-resumo, explique de que maneira a política do "pão e circo" funcionava como um mecanismo importante de estabilização da ordem no Império.
2. Com base no esquema-resumo relacione o fim da expansão territorial romana ao colapso do Império.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura e análise de documento

O poema abaixo foi escrito por Catulo, poeta latino que viveu no século I a.C. Seus poemas foram bastante controversos em seu tempo, pois abandonavam a tradição literária romana e lançavam mão de uma linguagem mais coloquial.

Poema 84

Arrio dizia "rúbrica" em vez de rubrica
e por pudico "púdico" dizia
e achava que falava tão incrivelmente
que, se podia, "púdico" dizia.
Creio que assim a mãe, assim o tio liberto,
Assim o avô materno e a avó falavam.
Foi à Hispânia e os ouvidos descansaram todos;
as palavras soavam leves, lindas
e tais palavras nunca mais ninguém temeu.
Súbito chega a hórrida notícia:
Os iberos, depois que Arrio foi para lá,
Iberos já não eram, eram "íberos".

FUNARI, Pedro Paulo A. *Antiguidade clássica*: a História e a cultura a partir dos documentos. Tradução poética de João Ângelo Oliva Neto. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995. p. 126.

John Norman/Alamy/Other Images

▲ Busto do poeta romano Catulo. Foto de 2008.

a) Faça um rápido resumo do contexto histórico romano à época em que viveu o poeta Catulo. Dê atenção especial aos aspectos sociais do período.
b) No poema, Catulo satiriza uma personagem de nome Arrio. Qual é o foco da sátira?
c) A sátira presente na poesia dá a transparecer a tensão social existente em Roma. Mobilizando seus conhecimentos de História e partindo de passagens da poesia, explique-a.
d) Em sua opinião, é possível identificar a origem social de uma pessoa por meio da forma como ela fala? Explique.

2 Leitura e interpretação de fábula

O texto abaixo é a adaptação de uma fábula de Fedro, autor da época de Otávio Augusto (31 a.C.). Acusado por supostas implicações "subversivas" em algumas de suas fábulas, sofreu pressões e perseguições.

Relatarei sumariamente a doçura da liberdade

Um cão gordo e saciado encontra um lobo magro ao extremo: eles se cumprimentam e param:

– Diga-me de onde vem tanta exuberância? Que comida lhe deu esta corpulência? Eu, que sou bem mais corajoso que você, morro de fome.

– O mesmo destino lhe espera, se você puder servir o dono de maneira idêntica, responde bondosamente o cão.

– Em quê? Pergunta o outro.

– Vigiar a entrada, proteger a casa contra ladrões, mesmo à noite.

– Estou, seguramente, disposto a isto! Por ora sofro com a neve e a chuva, levo uma vida árdua nas florestas; como me seria mais cômodo viver sob um teto sem fazer nada, alimentar-me e saciar-me de comida!

– Siga-me então.

No caminho, o lobo reparou no pescoço do cão, que a coleira tinha marcado:

– De onde vem isso, meu amigo?

– Não é nada.

– Conte-me, eu lhe peço.

– Acham-me muito fogoso, por isso prendem-me durante o dia para que eu repouse quando está claro e para que eu zele quando chega a noite. No crepúsculo, sou desatado e vou aonde quero. Sem que eu tenha que me mexer, trazem-me pão, de sua mesa, meu dono me dá ossos e as pessoas da casa atiram--me porções de tudo aquilo que não querem. Assim, sem me cansar, encho meu estômago.

– E, diga-me, se você quiser ir a algum lugar, você pode?

– Não, absolutamente.

– Seja feliz a seu modo, cão; não gostaria de um trono que me tirasse a liberdade.

FEDRO, III, 6. In: PINSKY, Jaime. *100 textos de História antiga*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 103-104.

a) Por que tal fábula teria sido considerada "subversiva" em sua época?

b) Quais os princípios valorizados respectivamente pelo lobo e pelo cão?

c) Cite exemplos, hipotéticos ou reais, de situações em que princípios são trocados por vantagens pessoais imediatas.

3 Leitura e análise de fonte material

A fotografia ao lado retrata uma cena do relevo que cobre a Coluna de Trajano, monumento construído no século II para comemorar a vitória romana sobre os dácios. Observe-a com atenção.

Angelo Hornak/Corbis/Latinstock

Detalhe da base da Coluna de Trajano, do século II, localizada em Roma.

a) Trajano está representado em pé, sobre um muro ou mureta, à frente de outros comandantes e diante dos legionários, para quem fala diretamente. Como os legionários romanos aparecem representados?

b) Qual é a relação que o relevo estabelece entre o imperador e os legionários?

c) Que associação é possível fazer entre a representação na Coluna de Trajano e o cenário político de Roma no século II?

4 Leitura e reflexão

O poema abaixo é de autoria de Konstantinos Kavafis, poeta egípcio do século XIX. Depois de tê-lo lido com atenção, responda às questões que o acompanham.

À espera dos bárbaros

O que esperamos na Ágora reunidos?

É que os bárbaros chegam hoje.

Por que tanta apatia no Senado?
Os senadores não legislam mais?

É que os bárbaros chegam hoje.
Que leis hão de fazer os senadores?
Os bárbaros que chegam as farão.

Por que o imperador se ergueu tão cedo
e de coroa solene se assentou
em seu trono, à porta magna da cidade?

É que os bárbaros chegam hoje.
O nosso imperador conta saudar
o chefe deles. Tem pronto para dar-lhe
um pergaminho no qual estão escritos
muitos nomes e títulos.

Por que hoje os dois cônsules e os pretores
usam togas de púrpura, bordadas,
e pulseiras com grandes ametistas
e anéis com tais brilhantes e esmeraldas?

Por que hoje empunham bastões tão preciosos
de ouro e prata finamente cravejados?
É que os bárbaros chegam hoje,
tais coisas os deslumbram.

Por que não vêm os dignos oradores
derramar o seu verbo como sempre?

É que os bárbaros chegam hoje
e aborrecem arengas, eloquências.

Por que subitamente esta inquietude?
(Que seriedade nas fisionomias!)
Por que tão rápido as ruas se esvaziam
e todos voltam para casa preocupados?

Porque é já noite, os bárbaros não vêm
e gente recém-chegada das fronteiras
diz que não há mais bárbaros.

Sem bárbaros o que será de nós?
Ah! eles eram uma solução.

KAVAFIS, Konstantinos. *À espera dos bárbaros*. Trad. José Paulo Paes. Disponível em: <www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet064.htm>. Acesso em: 19 set. 2012.

a) Em que período da história romana Kavafis se inspirou para compor "À espera dos bárbaros"? Caracterize-o.

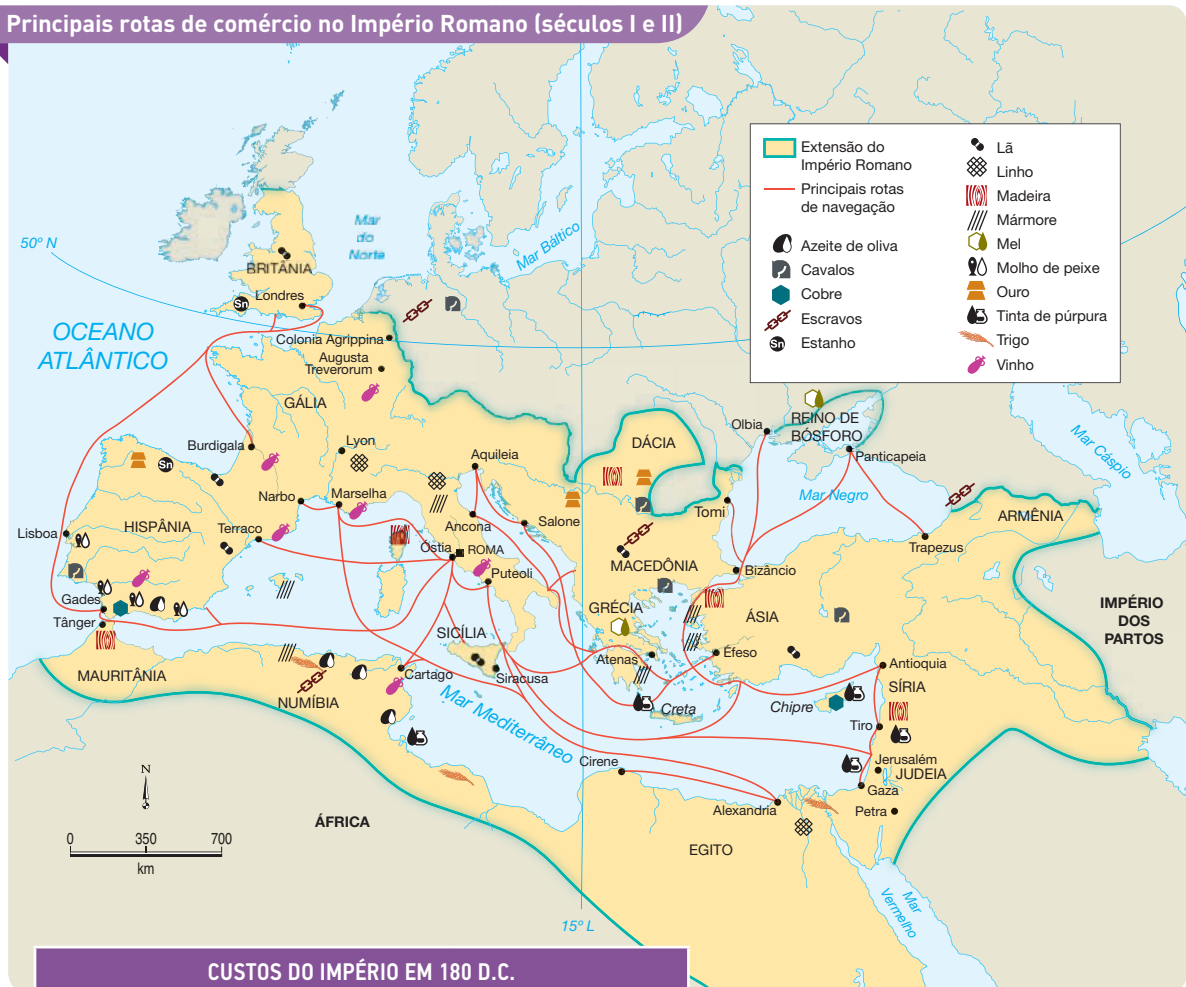
b) O poema de Kavafis expõe a invasão bárbara de uma maneira inusitada, que contrasta com os relatos deixados pelos romanos. Onde reside essa diferença?

c) Considerando o poema acima, como o autor concebe a civilização ocidental, representada por Roma?

d) Em seu entendimento, por que os bárbaros seriam "a solução"?

5 Trabalho com mapa

O mapa abaixo indica as principais rotas de comércio ativas no Império Romano durante o século II. Observe-o e leia com atenção a legenda que o acompanha.

Principais rotas de comércio no Império Romano (séculos I e II)

CUSTOS DO IMPÉRIO EM 180 D.C.	
Receita	74 500 000 denários
Gastos com entretenimento (por ano)	26 250 000 denários
Gastos com o Exército romano (por ano)	37 500 000 denários
Gastos com infraestrutura (por ano)	43 525 000 denários
Total de gastos públicos	107 275 000 denários

Adaptado de: BARRACLOUGH, G.; PARKER, G. (Ed). *Atlas de história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 90-91.

a) Por qual região do Império Romano passava a maioria das rotas comerciais controladas pelos romanos no interior de suas fronteiras?

b) Dos diversos bens comercializados das províncias, quais deles você acredita que fossem fundamentais para a economia romana? Por quê?

c) Qual era a receita do Império no final do século II?

d) Que porcentagem da receita era empregada na atividade militar?

e) Os dados oferecidos pelo mapa indicam prosperidade econômica ou a iminência de um cenário de crise? Justifique.

Questões & testes

CAPÍTULO 3

Enem

1. O Egito é visitado anualmente por milhões de turistas de todos os quadrantes do planeta, desejosos de ver com os próprios olhos a grandiosidade do poder esculpida em pedra há milênios: as pirâmides de Gizeh, as tumbas do Vale dos Reis e os numerosos templos construídos ao longo do Nilo. O que hoje se transformou em atração turística era, no passado, interpretado de forma muito diferente, pois

a) significava, entre outros aspectos, o poder que os faraós tinham para escravizar grandes contingentes populacionais que trabalhavam nesses monumentos.

b) representava para as populações do Alto Egito a possibilidade de migrar para o sul e encontrar trabalho nos canteiros faraônicos.

c) significava a solução para os problemas econômicos, uma vez que os faraós sacrificavam aos deuses suas riquezas, construindo templos.

d) representava a possibilidade de o faraó ordenar a sociedade, obrigando os desocupados a trabalharem em obras públicas, que engrandeceram o próprio Egito.

e) significava um peso para a população egípcia, que condenava o luxo faraônico e a religião baseada em crenças e superstições.

2. Ao visitar o Egito do seu tempo, o historiador grego Heródoto (484-420/30 a.C.) interessou-se por fenômenos que lhe pareceram incomuns, como as cheias regulares do rio Nilo. A propósito do assunto, escreveu o seguinte:

Eu queria saber por que o Nilo sobe no começo do verão e subindo continua durante cem dias; por que ele se retrai e a sua corrente baixa, assim que termina esse número de dias, sendo que permanece baixo o inverno inteiro, até um novo verão. Alguns gregos apresentam explicações para os fenômenos do rio Nilo. Eles afirmam que os ventos do noroeste provocam a subida do rio, ao impedir que suas águas corram para o mar. Não obstante, com certa frequência, esses ventos deixam de soprar, sem que o rio pare de subir da forma habitual. Além disso, se os ventos do noroeste produzissem esse efeito, os outros rios que correm na direção contrária aos ventos deveriam apresentar os mesmos efeitos que o Nilo, mesmo porque eles todos são pequenos, de menor corrente.

HERÓDOTO. *História* (trad.). livro II, 19-23. Chicago: *Encyclopaedia Britannica Inc.* 2. ed. 1990. p. 52-3; com adaptações.

Nessa passagem, Heródoto critica a explicação de alguns gregos para os fenômenos do rio Nilo. De acordo com o texto, julgue as afirmativas abaixo.

I. Para alguns gregos, as cheias do Nilo devem-se ao fato de que suas águas são impedidas de correr para o mar pela força dos ventos do noroeste.

II. O argumento embasado na influência dos ventos do noroeste nas cheias do Nilo sustenta-se no fato de que, quando os ventos param, o rio Nilo não sobe.

III. A explicação de alguns gregos para as cheias do Nilo baseava-se no fato de que fenômeno igual ocorria com rios de menor porte que seguiam na mesma direção dos ventos.

É correto apenas o que se afirma em

a) I.
b) II.
c) I e II.
d) I e III.
e) II e III.

Vestibulares

3. (Ufac) Relativamente às primeiras civilizações da Antiguidade, é errado afirmar:

a) surgiam por volta do século VII a.C., nas regiões desérticas do continente europeu.

b) a maioria dessas civilizações desenvolveu-se nas proximidades de grandes rios, aproveitando o regime de suas águas, que favorece a fertilidade da terra e a prática da agricultura.

c) essas civilizações começaram a se formar por volta de 7 mil anos atrás.

d) os vales do rio Nilo, Eufrates, Tigre, Ganges, entre outros, foram primordiais para a formação das civilizações egípcias, sumérias, babilônicas e hindu.

e) essas civilizações, pelas suas características, são chamadas de sociedades agrárias ou férteis.

4. (UFC-CE) Leia com atenção as afirmativas a seguir sobre as condições sociais, políticas e econômicas da Mesopotâmia.

I. As condições ecológicas explicam por que a agricultura de irrigação era praticada através de uma organização individualista.

II. Na economia da Baixa Mesopotâmia, a fome e as crises de subsistência eram frequentes, causadas pela irregularidade das cheias e também pelas guerras.

III. Na Suméria, os templos e zigurates foram construídos graças à riqueza que os sacerdotes administravam à custa do trabalho de grande parte da população.

IV. A presença dos rios Tigre e Eufrates possibilitou o desenvolvimento da agricultura e da pecuária e também a formação do primeiro reino unificado da história.

Sobre as afirmativas anteriores, é correto afirmar:

a) I e II são verdadeiras.
b) III e IV são verdadeiras.
c) I e IV são verdadeiras.
d) I e III são verdadeiras.
e) II e III são verdadeiras.

CAPÍTULO 4

Enem

5. *A ética nasceu na pólis grega com a pergunta pelos critérios que pudessem tornar possível o enfrentamento da vida com dignidade. Isto significa dizer que o ponto de partida da ética é a vida, a realidade humana, que, em nosso caso, é uma realidade de fome e miséria, de exploração e exclusão, de desespero e desencanto frente a um sentido da vida. É neste ponto que somos remetidos diretamente à questão da democracia, um projeto que se realiza nas relações da sociabilidade humana.*

Disponível em: <www.jornaldeopiniao.com.br>. Acesso em: 3 maio 2009.

O texto pretende que o leitor se convença de que a:

a) ética é a vivência da realidade das classes pobres, como mostra o fragmento "é uma realidade de fome e miséria".
b) ética é o cultivo dos valores morais para encontrar sentido na vida, como mostra o fragmento "de desespero e desencanto frente a um sentido da vida".
c) experiência democrática deve ser um projeto vivido na coletividade, como mostra o fragmento "um projeto que se realiza nas relações da sociabilidade humana".
d) experiência democrática precisa ser exercitada em benefício dos mais pobres, com base no fragmento "tornar possível o enfrentamento da vida com dignidade".
e) democracia é a melhor forma de governo para as classes menos favorecidas, como mostra o fragmento "É neste ponto que somos remetidos diretamente à questão da democracia".

6. *No período 750-338 a.C., a Grécia antiga era composta por cidades-Estado, como por exemplo Atenas, Esparta, Tebas, que eram independentes umas das outras, mas partilhavam algumas características culturais, como a língua grega. No centro da Grécia, Delfos era um lugar de culto religioso frequentado por habitantes de todas as cidades-Estado.*

No período 1200-1600 d.C., na parte da Amazônia brasileira onde hoje está o Parque Nacional do Xingu, há vestígios de quinze cidades que eram cercadas por muros de madeira e que tinham até dois mil e quinhentos habitantes cada uma. Essas cidades eram ligadas por estradas a centros cerimoniais com grandes praças. Em torno delas havia roças, pomares e tanques para a criação de tartarugas. Aparentemente, epidemias dizimaram grande parte da população que lá vivia.

Folha de S.Paulo, ago. 2008 (adaptado).

Apesar das diferenças históricas e geográficas existentes entre as duas civilizações, elas são semelhantes, pois

a) as ruínas das cidades mencionadas atestam que grandes epidemias dizimaram suas populações.
b) as cidades do Xingu desenvolveram a democracia, tal como foi concebida em Tebas.
c) as duas civilizações tinham cidades autônomas e independentes entre si.
d) os povos do Xingu falavam uma mesma língua, tal como nas cidades-Estado da Grécia.
e) as cidades do Xingu dedicavam-se à arte e à filosofia tal como na Grécia.

Vestibulares

7. (UEPB) Sobre o papel da mulher na sociedade grega, NÃO é correto afirmar que:

a) a mulher, durante a vida inteira, era considerada incapaz, devendo ter sempre um homem para gerir sua vida, fosse pai, filho ou esposo.
b) os costumes e as leis impediam a participação feminina na esfera pública, igualando as mulheres aos escravos e estrangeiros.
c) todas as mulheres gregas recebiam, desde a infância, um rigoroso treinamento físico e psicológico, e eram preparadas para serem mães e esposas de guerreiros.
d) as espartanas gozavam de maior liberdade, pois podiam participar dos jogos, de reuniões públicas e da administração do patrimônio familiar.
e) a democracia ateniense era patriarcal e excluía as mulheres da vida pública.

8. (Fuvest-SP) *Não é possível pôr em dúvida por mais tempo, ao passar em revista o estado atual dos conhecimentos, ter havido realmente uma guerra de Troia histórica, em que uma coligação de Aqueus ou Micênios, sob um rei cuja suserania era conhecida pelos restantes, combateu o povo de Troia e os seus aliados. A magnitude e duração da luta podem ter sido exageradas pela tradição popular em tempos recentes, e os números dos participantes avaliados muito por cima nos poemas épicos. Muitos incidentes, tanto de importância primária como secundária, foram sem dúvida inventados e introduzidos na narrativa durante a sua viagem através dos séculos. Mas as provas são suficientes para demonstrar não só que a tradição da expedição contra Troia deve basear-se em fatos históricos, mas ainda que*

boa parte dos heróis individuais mencionados nos poemas foi tirada de personagens reais.

Carl W. Blegen. *Troia e os troianos*. Lisboa, Verbo, 1971. Adaptado.

A partir do texto acima,

a) identifique ao menos um poema épico inspirado na guerra de Troia e explique seu título;

b) explique uma diferença e uma semelhança entre poesia épica e história para os gregos da Antiguidade.

9. (UFPE) Na construção da sociedade ocidental, há um destaque, dado por muitos historiadores, aos feitos da civilização grega, nos setores mais diversos da sua vida. Muitos feitos culturais dos gregos:

a) permanecem atuantes na contemporaneidade, contribuindo para o pensamento ocidental, inclusive na formulação de seus valores éticos e políticos.

b) distanciam-se totalmente dos princípios dos nossos tempos, não sendo retomados pelos pensadores do mundo atual.

c) estão restritos aos tempos da Antiguidade clássica, onde predominavam os interesses da aristocracia comercial de Atenas.

d) são diferentes dos feitos dos romanos e dos de outros povos da Antiguidade, pela universalização das suas práticas democráticas e estéticas.

e) ficaram restritos às conquistas estéticas da arquitetura e da escultura, onde se salientava a harmonia das formas como princípio estético.

CAPÍTULO 5

Enem

10. O fenômeno da escravidão, ou seja, da imposição do trabalho compulsório a um indivíduo ou a uma coletividade, por parte de outro indivíduo ou coletividade, é algo muito antigo e, nesses termos, acompanhou a história da Antiguidade até o séc. XIX. Todavia, percebe-se que tanto o *status* quanto o tratamento dos escravos variou muito da Antiguidade greco-romana até o século XIX em questões ligadas à divisão do trabalho. As variações mencionadas dizem respeito

a) ao caráter étnico da escravidão antiga, pois certas etnias eram escravizadas em virtude de preconceitos sociais.

b) à especialização do trabalho escravo na Antiguidade, pois certos ofícios de prestígio eram frequentemente realizados por escravos.

c) ao uso dos escravos para a atividade agroexportadora, tanto na Antiguidade quanto no mundo moderno, pois o caráter étnico determinou a diversidade de tratamento.

d) à absoluta desqualificação dos escravos para trabalhos mais sofisticados e à violência em seu tratamento, independentemente das questões étnicas.

e) ao aspecto étnico presente em todas as formas de escravidão, pois o escravo era, na Antiguidade greco-romana, como no mundo moderno, considerado uma raça inferior.

Vestibulares

11. (Fuvest-SP) Comparando-se as civilizações da Antiguidade Ocidental (Grécia e Roma) com as da Antiguidade Oriental (Egito e Mesopotâmia), constata-se que ambas conheceram as mesmas instituições básicas, muitas das quais, aliás, o Ocidente tomou do Oriente. Contudo, houve um setor original e específico da civilização greco-romana. Trata-se do:

a) econômico, com novas formas de indústria e comércio que permitiram o surgimento de centros urbanos.

b) social, com novas formas de trabalho compulsório e hierarquias sociais baseadas no nascimento e na riqueza.

c) religioso, com o aparecimento de divindades com representação antropomórfica e poderes ilimitados.

d) cultural, com o desenvolvimento das artes plásticas e de expressões artísticas derivadas do uso da escrita.

e) político, com a criação de práticas participativas no poder e instituições republicanas de governo.

12. (UEPG-PR) Na antiguidade, na Grécia e na península Itálica, as respectivas sociedades organizavam-se, basicamente, em homens livres (grandes proprietários e pequenos produtores) e escravos. Tanto na Grécia como em Roma a necessidade de manter os escravos em submissão, de ampliar o território e protegê-lo contra os inimigos externos, enfim, a necessidade de legitimar a divisão da sociedade em classes, geraram graves problemas sociais. A respeito desse tema, some as alternativas que forem corretas.

(01) Durante o período imperial romano, o sistema econômico assentou-se sobre o trabalho livre, realizado em pequenas propriedades familiares, o que possibilitou a diluição dos conflitos sociais.

(02) Em Roma, a Realeza, a República e o Império assistiram à luta entre patrícios e plebeus, ricos e pobres, em episódios marcados por graves conflitos.

(04) Roma procurou dar o caráter de Império ao seu domínio sobre o mundo da época: em diversas regiões conquistadas na Itália concedeu o direito de cidadania a uma parcela significativa da mesma. Após o século III a.C., com a expansão pelo Mediterrâneo, parte das elites vencidas foi igualmente aquinhoada com esse direito.

(08) Tanto na Grécia como em Roma, a expansão escravista desacelerou o surto do comércio, comprometendo as atividades de comerciantes, usurários e artesãos.

(16) Na Grécia, as lutas sociais entre a aristocracia territorial e os setores populares tornaram-se intensas desde o século VII a.C. Politicamente elas se refletiam na revolta das massas populares contra governos que não atendiam suas expectativas: Oligarquia, Plutocracia, Tirania, Democracia, foram formas que, de um modo ou de outro, garantiam os privilégios de poucos.

13. (UFPA) Enfraquecida pelas lutas internas e pelas consequências do expansionismo, a República cedeu lugar ao império na Roma antiga. Em relação à ordem imperial, afirma-se que:

a) a concentração dos poderes de Otávio, nos primeiros momentos do Império, respondia pelas necessidades da nobreza senatorial em dispor de um governo capaz de sufocar a anarquia e as rebeliões de escravos.

b) a organização do Império contou com expressiva participação popular, haja vista a importância que o Partido Democrático ocupou na queda do regime republicano.

c) o Império nasceu no interior da grave crise econômica que caracterizou os últimos tempos da República, crise provocada pelas derrotas de Roma nas guerras pela conquista da Itália.

d) a criação do Império, obra elaborada pelo Primeiro Triunvirato, representou o produto da vontade dos generais no sentido de criar um governo capaz de controlar a crise social do final da República.

e) as bases do Império foram, politicamente falando, sustentadas pelo poder dos camponeses romanos, principais interessados na existência de uma ordem que lhes assegurasse o domínio da terra.

14. (Unicamp-SP) *Após a tomada e o saque de Roma pelos visigodos, em 410, pagãos e cristãos interrogaram-se sobre as causas do acontecimento. Para os pagãos, a resposta era clara: foram os maus princípios cristãos, o abandono da religião de Roma, que provocaram o desastre e o declínio que se lhe seguiram. Do lado cristão, a queda de Roma era explicada pela comparação entre os bárbaros virtuosos e os romanos decadentes: dissolutos, preguiçosos, sendo a luxúria a origem de todos os seus pecados.*

Adaptado de: LE GOFF, Jacques. Decadência. *In*: *História e memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 382-385.

a) Identifique no texto duas visões opostas sobre a queda de Roma.

b) Entre o surgimento do cristianismo e a queda de Roma, que mudanças ocorreram na relação do Império Romano com a religião cristã?

15. (Fuvest-SP) Indique e comente quatro elementos da Antiguidade greco-romana presentes ainda hoje no mundo ocidental.

16. (Uece) A história política da Roma antiga é dividida em três etapas: a Monarquia, a República e o Império.

Sobre a participação dos plebeus no Regime Republicano, é correto afirmar:

a) a instalação da República foi um ato revolucionário dos plebeus, que afastaram os patrícios do poder, criando a Assembleia Popular.

b) a criação da Assembleia da Plebe resultou da resistência dos plebeus contra o controle do poder político republicano nas mãos dos patrícios.

c) o envolvimento da plebe na "res publica" (coisa pública) romana rompeu com a estrutura social, afastando os patrícios do poder.

d) o controle do poder pelos plebeus, criando leis populares, justificou o apoio dos patrícios à instalação do Império de Júlio César.

17. (FGV-SP) Leia as afirmativas sobre a República Romana (509-27 a.C.).

I. Nos primeiros tempos da República, a sociedade era composta por apenas dois setores: os patrícios e os escravos.

II. Os escravos, poucos numerosos no início da República, cresceram numericamente com as guerras de conquista.

III. Entre as funções públicas em Roma, havia os cônsules, os pretores e os tribunos da plebe.

IV. Em 494 a.C., plebeus rebelados se retiram para o Monte Sagrado, ameaçando fundar outra cidade se não tivessem, entre outras reivindicações, o direito de eleger seus próprios magistrados.

V. Com o expansionismo romano e as suas conquistas territoriais, houve um grupo especialmente beneficiado: os plebeus, que passaram a vender trigo para os povos dominados.

São corretas as afirmativas

a) I, II e III, apenas.

b) II, III e IV, apenas.

c) II, III, IV e V, apenas.

d) III, IV e V, apenas.

e) I, II, III, IV, V.

Castelo Sforzesco, Milão/Erich Lessing/Album/Latinstock

A Europa, periferia do mundo

Discutindo a História

POR QUE IDADE MÉDIA?

Kunstindustrimuseet, Oslo, Noruega/The Bridgeman/Keystone

▲ Detalhe de tapeçaria normanda do século XII.

Médio é uma palavra que usamos para designar algo que está no meio, que exprime uma posição intermediária entre um ponto e outro. Na periodização eurocêntrica estabelecida no século XVIII, a Idade Média estaria no meio da História, entre a Idade Antiga e a Idade Moderna. Assim, o período de aproximadamente mil anos, que vai convencionalmente da desagregação do Império Romano do Ocidente – após sua ocupação pelos hérulos em 476 – até a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos em 1453, foi chamado de Idade Média. Mas essa indicação, sobretudo hoje, para nós que vivemos na Idade Contemporânea, ficou deslocada.

turcos otomanos: a designação de turcos corresponde às populações da região central asiática. No século V, os chamados *gokturco* apareceram como os sucessores da civilização dos hunos que comandavam a Ásia central. Em um processo de expansão pelo Império Bizantino, turcos convertidos ao islamismo (chamados de selêucidas) dominaram regiões da península Ática nos séculos XI e XIII. Grupos seminômades se deslocaram do norte para o oeste da Pérsia, aliando-se aos selêucidas. Esses grupos se fixaram em uma região próxima ao Império Bizantino e desenvolveram um estado centralizado. Um dos monarcas foi Osman I (ou Othman), nome que teria originado a denominação turco otomano.

Durante muito tempo, os estudiosos associaram ao período medieval as ideias de atraso, retrocesso, *escuridão* cultural, sob a alegação de que a Igreja, ao dominar todas as esferas da vida das pessoas, teria impedido o avanço do pensamento, da política e das artes.

A construção desse pensamento foi fundamentada na comparação do longo período medieval com o considerado "renascimento" das ciências e das artes. Entre os séculos XIV e XVI, generalizou-se na Europa uma série de movimentos artísticos e científicos que tinham em comum o rompimento com valores do período anterior e a recuperação de ideais e modelos da Grécia e da Roma antigas. Esses movimentos receberam o nome de **Renascimento**, trazendo a ideia de que, na Idade Média, a ciência e as artes ficaram paralisadas.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Topkapi, Istambul, Turquia.Keystone

Os renascentistas foram muitas vezes vistos como os continuadores dos ideais científicos, artísticos e estéticos das civilizações clássicas. Era como se houvesse um grande intervalo entre os antigos gregos e romanos e os renascentistas de então.

◄ Osman I, representação em tinta e folhas de ouro sobre papel, do século XVI. Acervo do Museu Topkapi, na Turquia.

IDADE MÉDIA – IDADE DAS TREVAS?

Até o início do século XX, as análises sobre a Idade Média foram bastante influenciadas pelos historiadores da arte, para os quais a arquitetura, a pintura e a escultura medievais eram culturalmente inferiores em relação à produção da Antiguidade clássica. Durante o Renascimento, a Idade Média foi considerada o tempo do primitivismo, do atraso e do empobrecimento da cultura europeia, a ponto de os ingleses terem criado uma expressão que se tornou famosa para designar esse período: *Dark Ages*, 'era sombria', ou 'idade das trevas', das sombras.

Os intelectuais que inspiraram a Revolução Francesa, de 1789, também tiveram um papel importante na construção desse pensamento. Isso porque associaram a Idade Média aos privilégios da nobreza e do clero, à exploração servil dos camponeses e restrição das atividades econômicas ao ambiente rural.

No século XIX, essa forma pejorativa de identificar a Idade Média foi aos poucos sendo revertida por um movimento conhecido como Romantismo, que, das artes às ciências, começou a revalorizar os elementos e heranças medievais.

Já no século XX, estudiosos como Henri Pirenne e Marc Bloch mostraram a riqueza e a importância cultural desse período europeu. Eles analisaram, entre outros aspectos, a complexa organização social das novas aldeias ou burgos, com a instalação planejada de castelos, fortificações e casas de camponeses. Mostraram que foi durante a Idade Média que surgiram mercadores preparados para viajar longas distâncias e cruzar os limites locais, ligando terras cristãs com culturas pagãs do norte e leste da Europa e da Ásia.

pagão: adepto de crenças religiosas politeístas; aquele que não segue as religiões judaico-cristãs.

Marc Bloch defendeu em suas obras que, em termos de tecnologia, a Idade Média não foi inerte, pois nesse período houve algumas invenções importantes para a época, e muitas técnicas rurais e artesanais foram difundidas.

Parte dessa nova abordagem da Idade Média origina-se da evolução das técnicas de pesquisa, que permitiu resgatar, estudar e analisar, sob um novo olhar, a cultura material, as obras de arte, as informações sobre demografia, as técnicas rurais e artesanais, a alimentação, etc. Enfim, aprofundando a visão dos historiadores, passou-se a valorizar o estudo da Idade Média não só com base em documentos escritos, mas também contando com fontes diversificadas – o que é fundamental, considerando-se que pouquíssimas pessoas eram alfabetizadas naquele período e que o conhecimento histórico se faz com base em muitos olhares, vozes, vestígios e registros.

Lindsay Smith/Alamy/Other Images

▲ Castelo Eilean Donan, na Escócia, construído no início do século XIII. Foto de 2011. Na Idade Média, os castelos serviam de residência fortificada para o rei ou para o senhor feudal. Também eram utilizados como prisão e como lugar para guardar armas e tesouros do reino.

IDADE MÉDIA – ONDE?

Da mesma maneira que não se pode considerar aceitável a ideia de que entre 476 e 1453 o mundo ficou coberto por um manto de trevas culturais, também é distorcida a ideia de que o mundo inteiro teria passado pelos mesmos acontecimentos ocorridos na Europa. É preciso lembrar que a Idade Média é uma periodização que está circunscrita ao continente europeu, e não a toda a humanidade.

Se mudarmos o ponto de vista, poderemos dizer que, durante a Idade Média, a Europa era apenas a "periferia" do mundo muçulmano: tinha uma população relativamente pequena e estava cada vez mais isolada das principais rotas de comércio, que passavam pelo Mediterrâneo oriental. No mundo muçulmano, a Matemática e a Astronomia eram bem mais desenvolvidas que na Europa, e foi a esses conhecimentos que os europeus recorreram, no final da Idade Média, para realizar as navegações pelo Atlântico.

▲ Iluminura medieval representando a colheita. Livro de horas, que pertencia ao duque de Berry, século XV.

Na América, por sua vez, também floresciam civilizações que, posteriormente (século XVI), impressionariam os conquistadores europeus pela grandiosidade de suas cidades e arquitetura, como a capital dos astecas, Tenochtitlán, atual Cidade do México.

É essencial compreender, portanto, que a Idade Média é um período com algumas características homogêneas e que se refere à Europa. Não é uma periodização a ser aplicada a outras regiões do mundo, embora alguns conceitos – como o de feudalismo, que veremos adiante – possam ser utilizados para analisar circunstâncias históricas parecidas em outros lugares.

iluminura: ilustração feita em manuscritos da Idade Média. É semelhante à miniatura, outro tipo de ilustração. A miniatura, porém, caracteriza-se por ornamentos e cores simples, enquanto a iluminura lança mão de maior variedade e gradação de cores.

POR QUE ESTUDAR A IDADE MÉDIA?

O estudo da Idade Média é muito importante para nós, pois a herança europeia tem um papel significativo na formação da sociedade brasileira. Em outras palavras, as heranças medievais da Europa são importantes para compreendermos a nós mesmos. O historiador francês Jacques Le Goff afirma que é nesse período que se originam elementos importantes da atualidade, como a matriz de nossas atuais redes urbanas, o sistema de ensino, incluindo o sistema universitário, e até mesmo formas de comportamento, "a maneira de nos enamorarmos" e de constituirmos família. Para outro historiador, o brasileiro Hilário Franco Jr., a Idade Média também pode ser compreendida como o período de nascimento do Ocidente.

CAPÍTULO 6

O Império Bizantino, o islã e o panorama mundial

akg-images/Latinstock/Basílica de São Vitale, Ravena, Itália.

▲ Mosaico do século VI, localizado na Igreja de San Vitale em Ravena, na Itália. Ao centro está representado Justiniano I, imperador bizantino.

PARA PENSAR HISTORICAMENTE

Permanências e mudanças

A importância do Império Romano foi muito grande, mas quando ele desapareceu no Ocidente, a vida das pessoas continuava seu ritmo normal. Por outro lado, para a maior parte da humanidade – vivendo no Extremo Oriente, África, Oceania e América –, nada mudou, porque tinha pouco ou nenhum contato com os romanos. Entre os povos que se libertaram da dominação imperial, marcas de Roma continuaram existindo por muitos séculos, na cultura, na religião, na administração e em diversas formas de convivência. Na Europa que sobrevive ao fim do Império, é possível identificar mudanças na organização social, política e cultural. Na passagem da Antiguidade para a Idade Média, período inicial que foi denominado Alta Idade Média, devemos ficar atentos tanto às mudanças quanto às permanências em relação ao período anterior.

O que sobreviveu das velhas estruturas? Como ocorriam as modificações ou as adaptações aos novos tempos? E hoje, o que retemos, transformamos e desprezamos em relação a períodos anteriores da nossa história? Quanto a história medieval europeia afetou o restante do mundo? Que escolhas se pode fazer para falar sobre esse período?

O IMPÉRIO ROMANO COM CAPITAL EM BIZÂNCIO

Tomando o início da denominada Idade Média europeia, para os bizantinos de então não existia Império Bizantino, denominação dada pelos turcos muito tempo depois, e nem Império Romano do Oriente: somente Império Romano. Leia a seguir um texto sobre a permanência do Império Romano.

A CONTINUIDADE DO IMPÉRIO ROMANO

Quando pensamos na Idade Média, tendemos a pensar na queda do Império Romano e na vitória dos bárbaros. [...] Todavia, as coisas não foram realmente assim, posto que o Império Romano, na realidade, não caiu. Manteve-se durante a Idade Média. Nem Europa nem América seriam como são na atualidade se o Império Romano não tivesse continuado a existir depois de sua suposta queda. [...] A metade oriental do Império Romano permaneceu intacta, e durante séculos ocupou o extremo sudeste da Europa e as terras contíguas na Ásia.

Essa porção do Império Romano continuou sendo rica e poderosa durante os séculos em que a Europa ocidental estava debilitada e dividida. O Império continuou sendo ilustrado e culto em um tempo em que a Europa ocidental vivia na ignorância e na barbárie. O Império, graças ao seu poderio, conteve forças cada vez maiores dos invasores orientais durante mil anos; e a Europa ocidental, protegida por essa barreira de força militar, pôde desenvolver-se em paz até que sua cultura formou uma civilização especificamente sua.

O Império do sudeste transmitiu ao Ocidente tanto o direito romano como a sabedoria grega. Legou-lhe a arte, a arquitetura e os costumes [...].

Mas finalmente a Europa se fortaleceu e foi capaz de defender-se a si mesma, enquanto o Império foi se esgotando. E de que maneira agradeceu a Europa ocidental o que havia recebido? Com uma atitude de desprezo e de ódio. Fez todo o dano que pôde ao desamparado resíduo do grande Império [...] e se negou a qualquer tipo de socorro. A ingratidão continuou ainda depois da morte, porque a história desse império é praticamente ignorada em nossas escolas, e quando se fala de algum fragmento dela, isso é feito sem simpatia.

ASIMOV, Isaac. *Constantinopla*: el imperio olvidado. Madrid: Alianza Editorial, 2004. p. 2.

Quem conhece o escritor Isaac Asimov (1920-1992) geralmente o conhece por sua obra de ficção científica, com clássicos como *Eu, robô* e *O homem bicentenário*. Mas Asimov, professor de Bioquímica nascido na Rússia, também escreveu uma obra de divulgação histórica, de cujo livro sobre Constantinopla foi extraído o trecho acima. Seu texto pode ser criticado por vários ângulos. Em primeiro lugar, ele sustenta a visão de Idade Média como idade das trevas, afirmando que a Europa medieval "vivia na ignorância e na barbárie", o que não é aceito pela historiografia atual; para ele, a porção oriental do Império Romano permaneceu inalterada ao longo de mil anos, o que também não é aceitável do ponto de vista histórico; e por fim Asimov vê a Europa ocidental e essa porção oriental do Império Romano como se fossem pessoas que tivessem sentimentos generosos ou negativos um com o outro, o que é apenas um recurso literário, e não algo que se possa sustentar historicamente.

Asimov tem razão, todavia, quando chama a atenção para a **continuidade**. Afinal não é por ter uma nova capital (Bizâncio) que o Império Romano deixaria de ser ele mesmo (o Brasil também mudou de capital federal e não deixou de ser o Brasil). Embora continuasse se alterando ao longo do tempo, Bizâncio manteve a herança romana, mesclando-a aos poucos com elementos orientais. Manteve o cristianismo em unidade com Roma até o século XI, quando passou a ter um cristianismo independente. E, sobretudo, era uma história pouco contada pela historiografia europeia quando Asimov escreveu, situação que aos poucos vem mudando, dentro da necessidade de entender o mundo como um todo, e não apenas as partes que julgamos mais importantes só porque se relacionam diretamente conosco.

A cidade de Constantinopla (a antiga Bizâncio dos gregos, hoje Istambul, na Turquia), capital do Império Bizantino, sempre praticou um comércio dinâmico e uma agricultura rentável. Por isso, foi menos atingida pela crise do escravismo, quando o expansionismo dos romanos se paralisou e, consequentemente, o número de prisioneiros de guerra se reduziu.

Na ordem política, a autoridade máxima era o imperador, ao mesmo tempo chefe do Exército e da Igreja. Ele era auxiliado por uma vasta burocracia, fundamental nas estruturas políticas imperiais.

O mais famoso imperador bizantino foi Justiniano (527-565), responsável pela temporária reconquista de grande parte do Império Romano do Ocidente, incluindo a própria cidade de Roma (veja o mapa na página seguinte). Seu maior legado foi a compilação das leis romanas desde o século II, o *Corpus Juris*

Civilis (frase em latim que significa 'Corpo do Direito Civil'): uma revisão e atualização do Direito romano que serviu de base para os códigos civis de diversas nações na atualidade.

Apesar de preservarem tradições jurídicas e administrativas romanas, os bizantinos sofreram clara influência helênica: o grego era a língua popular predominante, superando até mesmo o latim nos decretos imperiais. Tão grande era o predomínio do grego que, no século VII, foi transformado em idioma oficial do Império.

O Império Bizantino alcançou sua maior extensão com Justiniano no século VI, época de intensa troca comercial no Mediterrâneo e com povos orientais.

Durante o governo de Justiniano foi construída a **Catedral de Santa Sofia**, monumento arquitetônico no estilo bizantino, com mosaicos voltados para a expressão da fé cristã.

Ao auge do governo de Justiniano, no século VI, seguiu-se um longo período de crises com alguns intervalos de recuperação, culminando na desagregação do Império Bizantino em 1453, quando os turcos otomanos tomaram Constantinopla. Do século VI ao século VIII, sucederam-se crescentes pressões nas fronteiras orientais desse Império e sobre seus domínios no Ocidente. Os gastos com guerras se elevaram, bem como as dificuldades econômicas e administrativas. O território encolheu progressivamente.

Cisterna da Basílica, em Istambul, localizada próximo da Catedral de Santa Sofia. Trata-se de um grande reservatório de água subterrâneo com o teto sustentado por colunas de mármore. Foi construída a mando do imperador Justiniano I. Foto de 2012.

Catedral de Santa Sofia, em Istambul, na Turquia. Foto de 2012.

OUTRO OLHAR SOBRE BIZÂNCIO

Até princípios do século VIII, Bizâncio desfrutou de grande prestígio no Ocidente. Pelo menos formalmente, este reconhecia a superioridade do sucessor cristão do Império Romano. [...]

Todavia, a ideia de uma romanidade cristã englobando Oriente e Ocidente e unida sob a autoridade do soberano de Constantinopla não resistiu ao choque das invasões, às evoluções culturais divergentes, aos sobressaltos das heresias orientais em face das quais o papa aparece como o mais importante guardião da ortodoxia...

Adaptado de: BALARD, Michel. Bizâncio visto pelo Ocidente. In: LE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude (Coord.). *Dicionário temático do Ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2002. p. 129 e 131.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção Stapleton, Londres, Inglaterra.

No século V, o imperador Theodosio II determinou a construção de muralhas ao redor da cidade de Constantinopla. As muralhas estendem-se por 7 km, com torres e fossos ao longo de seu trajeto. Ao lado, representação da cidade fortificada, em iluminura alemã do século XV.

No Império Bizantino predominava o cristianismo, embora com características diferentes das que teve na parte ocidental do império. A Igreja funcionava em estreita ligação com o poder imperial, cabendo ao imperador, por exemplo, ser o principal chefe da Igreja – **cesaropapismo** –, diferentemente do que ocorria no Ocidente. Além disso, os religiosos de Constantinopla não se submetiam ao poder do papa – em meio à crise final do Baixo Império Romano, o bispo de Roma, com apoio do imperador, havia sido elevado à chefia de toda a Igreja (em 455), tornando-se o primeiro papa da cristandade, com o nome de Leão I.

Havia também divergências quanto à doutrina e interpretação do Antigo e do Novo Testamento. Um exemplo era a discordância quanto à natureza de Cristo: alguns defendiam que possuía somente a natureza divina, negando sua forma humana (monofisismo). Outro, quanto ao culto dos ícones, as imagens representando santos, a Virgem Maria e Cristo. Entre os séculos VIII a IX, desencadeou-se um movimento de destruição de imagens, tidas como indutoras da idolatria, prática que segundo algumas interpretações seria condenada pelo texto bíblico. O movimento, conhecido como **iconoclastia**, foi tornado oficial pelo imperador Leão III no século VIII, e seguido por seus sucessores: Constantino V, Constantino VI e Leão V. Essas atuações ativaram divergências com o comando cristão papal, sediado em Roma, que contestou tais medidas, condenando os iconoclastas.

ícone: do grego *eikon* ('imagem'), representação sacra pintada sobre um painel de madeira.

O CULTO ÀS IMAGENS

A utilização de imagens e representações de pessoas santificadas ou o próprio Cristo em pinturas, esculturas e figuras decorativas e, posteriormente, o seu culto foram bastante comuns nos ritos bizantinos.

Controlada pelos monges, a confecção desses ícones gerava grandes recursos e enriquecimento e era vista como fonte de poder que ameaçava a supremacia imperial. No Ocidente, apesar das tentativas de controlar o culto às imagens, desenvolveu-se uma importante tradição iconográfica, tais como as imagens bíblicas presentes na arquitetura. As basílicas e os mosaicos eram encontrados tanto nas práticas artístico-cristãs orientais quanto nas ocidentais. Grande parte da iconografia de Constantinopla foi destruída pelos iconoclastas, pelas Cruzadas ou pelos muçulmanos. Parte da tradição se manteve em regiões com influência do Império Bizantino, como a Rússia e os Bálcãs.

iconográfico: relativo à arte ou técnica de representar por imagens, como pinturas, quadros, esculturas, retratos, medalhas e qualquer espécie de monumento, sem que se leve em conta o valor estético.

Atlantide Phototravel/Corbis/Latinstock

Detalhe de mosaico da Igreja de Santa Sofia, de cerca de 912, que mostra o imperador bizantino Leão VI se ajoelhando diante de Cristo.

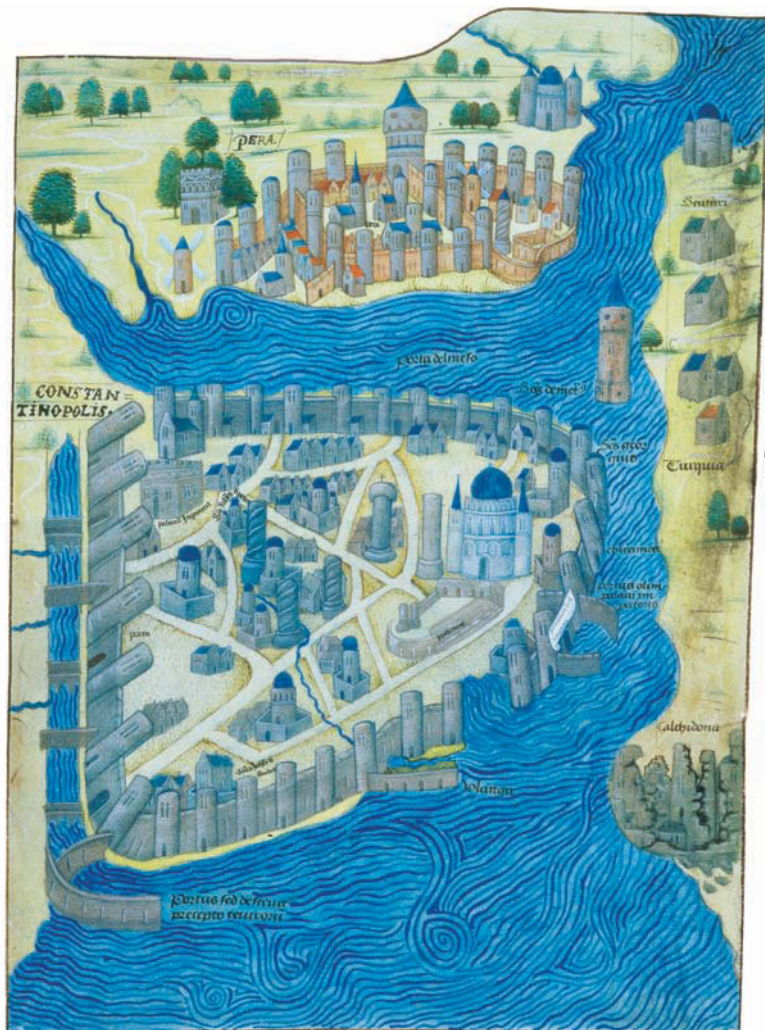
A iconoclastia foi um dos principais motivos da desestruturação da unidade cristã. Além disso, questionando os dogmas cristãos defendidos pelo clero que seguia o papa de Roma, os bizantinos deram origem a algumas **heresias**, correntes doutrinárias discordantes da interpretação cristã tradicional.

dogma: do grego *dokein* ('opinião', 'decreto'). No cristianismo, dogmas são as verdades reveladas, indiscutíveis, propostas pelas autoridades da Igreja e que devem ser aceitas por todos os cristãos.

Esse panorama de tensões, alimentadas pelas diferenças entre o Oriente e o Ocidente, além das disputas pelo poder entre o papa e o imperador, culminaram na divisão da Igreja em 1054. Surgiu uma cristandade oriental, chefiada pelo imperador – a Igreja cristã ortodoxa, com sede em Constantinopla –, e uma ocidental, a Igreja Católica Apostólica Romana, com sede em Roma e sob o comando do papa. O episódio recebeu o nome de **Cisma do Oriente** e consolidou as diferenças entre as tradições e as formas de organização do culto em cada uma das Igrejas.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura e análise de imagens

Observe abaixo o mapa da cidade de Constantinopla. Ele foi desenhado em 1422 pelo cartógrafo florentino Cristoforo Buondelmonti. Depois, responda às questões.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

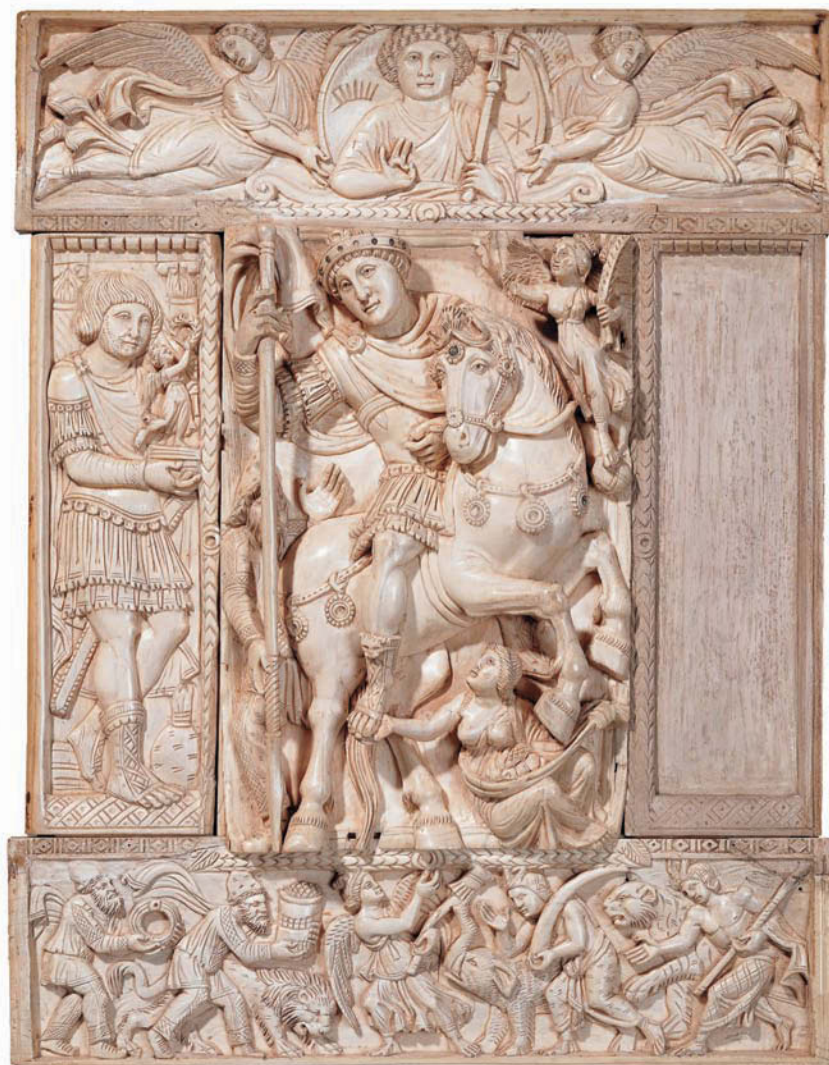
▲ Mapa de Constantinopla desenhado pelo cartógrafo Cristoforo Buondelmonti, século XV.

a) Com o auxílio de um atlas, identifique as principais referências geográficas mostradas no mapa.

b) O mapa anterior oferece alguma pista sobre qual era a principal atividade econômica da cidade? Explique.

c) Que elementos do mapa de Constantinopla ajudam a entender por que os imperadores bizantinos conseguiram resistir à onda de invasões bárbaras que fez cair o Império Romano Ocidental?

d) Levante uma hipótese para explicar a utilidade de um mapa de Constantinopla para os florentinos.

Abaixo está reproduzido um relevo bizantino do século VI. Feito em marfim, é conhecido como *O imperador triunfante*. Observe-o com atenção e, depois, responda às questões.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu do Louvre, Paris, França.

▲ *O imperador triunfante*, relevo em marfim, século VI.

a) Qual das figuras esculpidas domina a composição? Descreva-a.

b) A que personagem da sociedade bizantina você associaria a figura principal?

c) Que elementos da imagem levaram os pesquisadores a chamarem-na de *O imperador triunfante*?

d) Observe as imagens localizadas logo acima e logo abaixo da figura principal. O que elas representam?

e) A figura situada logo abaixo do cavaleiro, tocando a pata do cavalo, simboliza a terra. Que elementos indicam isso?

f) Note que o topo da lança do cavaleiro toca a imagem superior, ao passo que as patas do cavalo estabelecem a ligação com as imagens inferiores. Como você interpreta essa posição do cavaleiro?

E QUEM NÃO ESTAVA NO SÉCULO V d.C.?

Em princípio essa pergunta parece estranha, não é mesmo? Se todos estão inseridos no mesmo tempo físico, astronômico, parece que as periodizações devem servir para todos. Mas não é assim. No quadro final da chamada Antiguidade clássica, por exemplo, só "estava" no século V quem fazia parte de alguma sociedade cristã. A Igreja foi uma das poucas instituições que sobreviveram intactas à desagregação do Império Romano do Ocidente. Utilizando boa parte de sua estrutura, expandiu-se até as fronteiras tanto do antigo império do Ocidente quanto do Império Romano do Oriente, ou Bizantino. Mas havia povos que "não estavam" no século V, porque não se pautavam pelo cristianismo e tinham outros marcos para contar e medir seu tempo.

Adaptado de: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 93.

NA ÁFRICA

A totalidade da África do norte era parte integrante do mundo clássico e do começo da Idade Média, mas só lentamente os ocidentais tomaram conhecimento do resto do continente africano. Em 429, no decorrer das "andanças tribais" dos povos germânicos, os vândalos passaram da Espanha ao norte da África e estabeleceram um reino que englobou grande parte da Argélia e Tunísia atuais, com seu centro em Cartago. A província foi reconquistada pelo Império Bizantino (533-[5]48), mas as invasões muçulmanas do século VII provocaram uma radical e permanente alteração nas estruturas políticas do mundo mediterrâneo. Em 700, todo o norte da África estava em mãos muçulmanas e, vinte anos depois, também a maior parte da Espanha. Mercadores muçulmanos abriram rotas através do Saara desde o século VIII e seu controle político do Egito e do vale do Nilo asseguraram o contato contínuo com o Sudão e a Etiópia, e o perfeito conhecimento dessas regiões.

ÁFRICA. In: LOYN, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

No período em que a Europa estava conturbada com a desagregação do Império Romano do Ocidente, na África estavam florescendo reinos importantes, entre eles os de Axum, Gana e os reinos da Núbia. As informações de que se dispõe sobre eles é restrita. Isso se deve, em parte, à fal-

ta de interesse em estudar a história africana que predominava até algumas décadas atrás. Em parte, também faltam documentos escritos preservados, embora os pesquisadores disponham de ricas fontes arqueológicas, bem como da linguística histórica e da tradição oral.

A TRADIÇÃO ORAL

Qualquer adjetivo seria fraco para qualificar a importância que a tradição oral tem nas civilizações e culturas africanas. Nelas é a palavra falada que transmite de geração a geração o patrimônio cultural de um povo. A soma de conhecimentos sobre a natureza e a vida, os valores morais da sociedade, a concepção religiosa do mundo, o domínio das forças ocultas que cercam o homem, o segredo da iniciação nos diversos ofícios, o relato dos eventos do passado ou contemporâneos, o canto ritual, a lenda, a poesia – tudo isso é guardado pela memória coletiva, a verdadeira modeladora da alma africana e arquivo de sua história. Por isso já se disse que “cada ancião que morre na África é uma biblioteca que se perde”.

BÂ, Amadou Hampâté. A palavra, memória viva na África. In: A África e sua história. *O Correio da Unesco*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, ano 7, n. 10-11, p. 17, 1979.

O Reino de Axum

Nesta obra a história da África está presente nos primórdios da humanidade e nos estudos sobre a civilização egípcia (conquistada pelos persas no século VI a.C. e depois dominada por gregos, macedônios e romanos) e sobre a disputa entre Cartago e Roma pela hegemonia do Mediterrâneo. Também vimos, no capítulo 3, o Reino de Kush, que foi um importante produtor de ouro e centro de ligação comercial entre o nordeste e o centro africano. Observe, no mapa ao lado, a localização do Egito e de Cartago no continente africano.

Reinos africanos

Adaptado de: PAOLUCCI, Silvio; SIGNORI, Giusepina. *Il corso della storia 2*. Bologna: Zanichelli, 1997. p. 56.

Em 325 d.C., o Reino de Kush foi conquistado pelo Reino de Axum, que surgiu em torno do chamado Chifre da África – região ao sul do mar Vermelho e da península Arábica, cuja forma se assemelha à de um chifre de rinoceronte (veja o mapa ao lado). A região, além de fértil para a agricultura, é estratégica para o comércio que envolve desde a região do Egito até a Índia e China, por meio do oceano Índico, rota de intenso movimento desde a Antiguidade.

Os achados arqueológicos indicam que o norte da atual Etiópia, onde se situa Axum, e o sul da atual Arábia desenvolveram-se de forma integrada durante a Antiguidade, pois objetos e inscrições encontrados nesses lugares são

muito parecidos. Esses achados também permitem concluir que havia uma vida urbana intensa nessa região, provavelmente resultante da atividade agrícola e mineradora.

A cidade de Axum, capital do Reino de Axum, cresceu mais rapidamente que as demais e expandiu sua influência sobre as outras – não se sabe ainda se por imposição militar ou não. Os axumitas – habitantes de Axum – negociavam com comerciantes de muitas partes do mundo e, para defender seus interesses, combatiam a pirataria no golfo de Aden e no mar Vermelho. Provavelmente por isso, expandiram sua influência para além de sua região de origem, principalmente para o sul da Arábia, o que garantia o controle do mar Vermelho.

A partir do século III, os axumitas – que tinham um alfabeto próprio – começaram a cunhar suas moedas. A análise dessas moedas permitiu saber o nome de alguns de seus reis entre os séculos III e IV.

Mais à frente, no momento em que a Europa ocidental adentra o século V, Axum continuava com suas intensas atividades comerciais, associadas a uma ampla rede de navegação. O cristianismo se expandia no reino, e várias igrejas foram erguidas. Com o fortalecimento do reino, formou-se uma rica nobreza que construiu grandes palácios. Axum foi ainda um grande aliado comercial e militar de Constantinopla em suas disputas com reinos rivais, como os persas.

O poderio do Reino de Axum foi barrado no século VII pela unificação islâmica promovida por Maomé e pela posterior expansão desse movimento, que transformou o mar Vermelho e o Mediterrâneo em espaços muçulmanos. Nesse período medieval, prevaleceu a conquista árabe de todo o norte africano, responsável pela introdução da religião islâmica no continente.

MONUMENTOS AFRICANOS

Um dos materiais de grande interesse arqueológico em Axum são as ruínas de monumentos e tumbas. O antigo reino africano tem 176 obeliscos gigantes, o maior deles com 33 metros de altura, esculpidos com o emblema do reino.

Um dos obeliscos, construído pelo rei Ezana no século IV para marcar a conversão do reino ao cristianismo, provocou crises diplomáticas entre a Etiópia e a Itália: durante a Segunda Guerra Mundial, as tropas do ditador fascista italiano Benito Mussolini (1883-1945) invadiram a Etiópia e levaram para a Itália o obelisco de 180 toneladas e 24 metros de altura.

O monumento permaneceu numa praça de Roma até 2005, quando foi desmontado e devolvido a Axum.

John Elk III/Alamy/Other Images

▲ Obeliscos monolíticos em Axum, na Etiópia, feitos entre os séculos I e IV. Foto de 2011.

O Reino de Gana

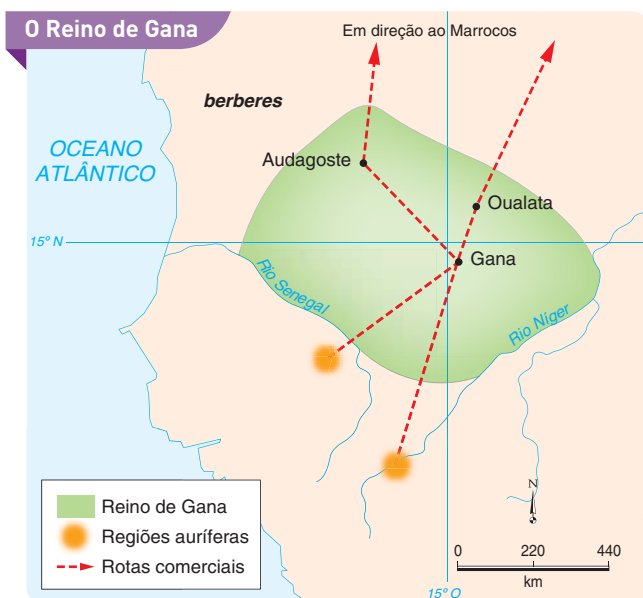
Na África ocidental, a oeste de Axum, por volta do século IV, consolidou-se outro reino, com a unificação de vilarejos estabelecidos entre os rios Níger e Senegal e o deserto do Saara: o Reino de Gana. Não era um império como o romano, em que o imperador unificava os territórios conquistados e lhes impunha seu domínio e suas leis. Em Gana, a dominação sobre as cidades, aldeias e grupos humanos visava cobrar tributos e engrossar as fileiras de soldados, lavradores e servidores:

> Gana, como Estado, possuía um núcleo coeso de poder, mas era sobretudo uma enorme esfera de influência. Nele, havia povos que respondiam diretamente ao rei e outros que, sujeitos a seus sobas [chefes] tradicionais, apenas se sabiam ligados ao caia-maga [soberano de Gana] por vínculos espirituais, pelo dever militar e pelo pagamento de tributos. As mais diversas formas de organização política conviviam dentro do reino, cuja frágil estrutura era quiçá permanentemente refeita pela ação das armas, com cisões e acréscimo de súditos, e mantida pela divisão dos povos em segmentos de nobres, homens livres, servos e escravos.

COSTA E SILVA, Alberto. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 277.

Articulados com os povos nômades do deserto, denominados berberes, os ganeses e os habitantes de reinos próximos procuravam manter o controle das rotas comerciais pelas quais os produtos africanos integravam-se ao comércio oriental. Os principais produtos comercializados em Gana eram ouro (que valeu à região a denominação Costa do Ouro), escravos (que sustentavam a economia do reino) e sal (importante para a conservação de alimentos e para a manutenção da saúde dos povos que cruzavam os desertos, uma vez que provoca a retenção de líquidos no organismo).

O Reino de Gana, que correspondia à área entre as bacias do alto Níger e do Senegal, adquiriu grande expressão com o surgimento e expansão do islamismo, pois se beneficiou do desenvolvimento econômico e cultural propiciado pelas estruturas políticas imperiais dos muçulmanos. O auge da economia comercial em Gana se deu no século VIII.

O islamismo constituiu um dos centros de gravidade do mundo medieval, influenciando todo o Oriente Médio e expandindo-se para a África e mesmo para a Europa. Para entender o Brasil que começa a surgir quase mil anos depois da expansão portuguesa, é preciso entender também os árabes, que chegaram a dominar a península Ibérica, onde se situam Portugal e Espanha.

Adaptado de: LUGAN, Bernard. *Atlas historique de l'Afrique des origines à nos jours*. Paris: Éditions du Rocher, 2001. p. 70.

Adaptado de: SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. 33. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 53; LUGAN, Bernard. *Atlas historique de l'Afrique des origines à nos jours*. Paris: Éditions du Rocher, 2001. p. 70.

OS ÁRABES E O ISLAMISMO

A península Arábica é uma região desértica, com poucas áreas propícias ao estabelecimento de núcleos de povoamento permanente (oásis e áreas litorâneas). Seus primeiros habitantes foram tribos de nômades do deserto, os **beduínos**.

Por volta do século VI, mais de trezentas tribos de origem semita habitavam a região, incluindo as tribos urbanas que ocupavam a faixa costeira do mar Vermelho e do sul da península – área que tinha melhores condições climáticas e maior fertilidade do solo. Essas tribos concentravam-se principalmente em Meca, sua principal cidade, e em Iatreb.

semitas: povos pertencentes ao grupo linguístico semita, como os árabes e os hebreus. A origem do termo vem do Gênesis, referindo-se à linhagem de descendentes de Sem, filho de Noé. Originaram-se na região da Etiópia ou Arábia e atualmente ocupam grande parte do Oriente Médio, do mar Vermelho até o planalto Iraniano.

A importância de Meca era decorrente de seu valor comercial e religioso, uma vez que lá se encontrava a **Caaba**, santuário em que se depositavam as imagens dos diversos ídolos representando os deuses das tribos árabes. A tribo dos coraixitas detinha grande poder e prestígio e controlava a cidade de Meca.

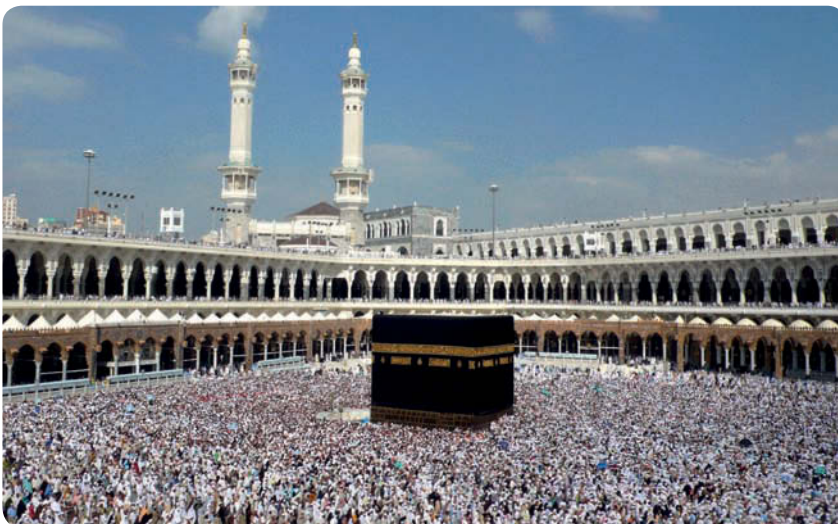
Nascido em 570 e oriundo de uma família humilde da tribo coraixita, **Maomé** passou a difundir uma nova fé. Seus ensinamentos continham influências judaicas e cristãs e pregavam a existência de um deus único, Alá. Depois da morte de Maomé, os fundamentos de sua crença – denominada islamismo – foram reunidos em um livro sagrado, o Corão.

Maomé condenava a peregrinação das tribos até Meca para idolatrar os vários deuses (politeísmo) representados na Caaba. Sentindo-se ameaçados, os coraixitas repudiaram a nova religião e expulsaram Maomé e seus seguidores, os quais se instalaram na cidade vizinha de Iatreb (que teve seu nome mudado para Medina, que significa 'a cidade do profeta'). Essa fuga caracterizou, em 622, a **Hégira**, evento que foi tomado como marco do início do calendário muçulmano.

Bem recebido em Iatreb, o profeta conseguiu o apoio dos comerciantes locais e a ajuda dos beduínos, que formaram um exército para conquistar Meca. Em pouco tempo, todos os povos árabes da península converteram-se ao islamismo, o que os unificou.

Após a morte de Maomé, em 632, o esforço de expansão religiosa prosseguiu. Esse empenho é chamado no islamismo de *jihad*, que significa a dedicação, a luta por conseguir a fé perfeita em sua própria consciência e na daqueles que ainda não a conhecem. Também foi tida como a "guerra santa" contra infiéis ou inimigos do islã.

islamismo: termo criado por Maomé; em árabe, islã significa 'rendição' ou 'submissão': seus seguidores têm a obrigação de obedecer à vontade de Deus.

Mahmud Hams/Agência France-Presse/Getty Images

Caaba, na cidade de Meca, em foto de 2009, durante a peregrinação anual dos muçulmanos a esse local. Observe ao centro a pedra negra, que teria sido oferecida por Alá a Ismael, filho de Abraão, considerado aquele que deu origem ao povo árabe. A peregrinação para Meca é um dos fundamentos do islamismo.

Agência France-Presse/Getty Images

Muitas são as formas de as mulheres encobrirem os seus corpos e rostos. Em nome da chamada laicidade do Estado, ou seja, a sua desvinculação de qualquer religião, alguns países restringem o uso das vestimentas religiosas em espaços públicos. Na França, proíbe-se o uso nas escolas e centros públicos. Nas imagens de 2009, exemplos de véus usados pelas mulheres islâmicas.

A expansão muçulmana

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: ALONSO, M. B. et al. *Geografía e Historia*. 1º ciclo. Madrid: Anaya, 2000. p. 231.

Conquistada Meca, o Império Islâmico começava a se formar, conduzido pelo poder dos **califas**, como eram chamados os líderes árabes, ao mesmo tempo chefes religiosos e políticos.

A expansão do Império se iniciou pelos vizinhos territórios bizantinos e persas e, durante a **dinastia Omíada** (661-750), avançou também para o Ocidente, tomando o norte da África e chegando à península Ibérica. A expansão árabe em direção à Europa ocidental só foi detida na Batalha de Poitiers (732), quando árabes e francos se enfrentaram. Observe o mapa acima.

A unidade do Império foi quebrada sob a dinastia Abássida, que substituiu a Omíada em 750. Surgiram califados independentes, sediados em grandes cidades como Bagdá (no atual Iraque), Córdoba (na atual Espanha) e Cairo (no atual Egito).

A perda da unidade política foi acompanhada da divisão religiosa, com o crescimento de duas seitas principais: a dos **sunitas** e a dos **xiitas**. Os sunitas baseavam sua crença no Suna, livro de preceitos estabelecidos por Maomé; acreditavam na livre escolha dos chefes políticos pela comunidade de crentes. Os xiitas (do árabe, 'seguidores de Ali', genro de Maomé), por sua vez, defendiam que a autoridade política e religiosa deveria concentrar-se nas mãos de uma única pessoa que descendesse do profeta Maomé, exercendo o poder de maneira absoluta. Não admitiam outra fonte de ensinamento doutrinário que não fosse o Corão e seguiam as determinações de um grupo de religiosos – os *mujtahids*, cujos membros mais importantes são chamados de **aiatolás** (líderes espirituais).

As ações dos povos árabes tiveram consequências que foram além de seu próprio império. A expansão pela bacia do Mediterrâneo, o controle que obtiveram sobre a região e as constantes incursões realizadas no litoral sul da Europa intensificaram o declínio comercial e a ruralização na Europa ocidental. Mesmo contidos pelos francos, foram vizinhos – e fronteira – do que viria a se constituir como Europa ao longo da Idade Média.

NA CHINA

Depois da longa unidade imperial durante as dinastias Ch'in (221 a.C.-206 a.C.) e Han (202 a.C.-220 d.C.), os chineses estavam fragmentados em diversos reinos. Crises políticas e sociais, disputas, guerras, invasões e divisões prevaleceram nos séculos seguintes ao governo Han. A reunificação só aconteceria pouco antes do final do século VI da Era Cristã, sob a liderança da curta dinastia Sui (581-618), que deu continuidade à construção da Grande Muralha da China, além de ter realizado outras obras públicas importantes. Tudo isso era financiado por recursos retirados da população por meio de tirania e trabalho compulsório. Essa situação, somada a fracassos em campanhas militares, desestabilizou a dinastia Sui, substituída após revoltas populares e traições pela dinastia Tang no começo do século VII.

O período da dinastia Tang (618-907) é visto pelos historiadores como um ponto alto da civilização chinesa, rivalizando com o período da dinastia Han, que data da Antiguidade. Em termos de território, por exemplo, o império foi mais extenso durante a dinastia Tang. O intenso comércio com a Índia contribuiu para o enriquecimento cultural chinês em diversos campos. Na religião, o budismo, surgido na Índia mais ou menos na mesma época em que na China vivia Confúcio, integrou-se à cultura tradicional chinesa. A imprensa, criada na China, tornou a palavra escrita disponível para grandes públicos, centenas de anos antes de ser "inventada" na Europa.

Em meio à estabilidade política, a indústria chinesa se desenvolveu. A grande disponibilidade de carvão e ferro impulsionou a criação de novas tecnologias e siderúrgicas. Na história da China, a era Tang, desse modo, é considerada um período de grande expressão na economia, literatura e arte.

A organização administrativa e burocrática inspirava-se nos escritos de Confúcio, realizavam-se avaliações periódicas dos servidores civis e estimulava-se a competição pelos melhores cargos, o que permitia selecionar os talentos mais bem qualificados para atuar no governo. Espalhados pelo império, esses funcionários atuavam como intermediários entre a Corte, de um lado, e os nobres e senhores da guerra locais, de outro, transmitindo os valores de conduta mais importantes e garantindo a lealdade desses súditos, dos quais dependia a estabilidade do império. Mesmo assim, uma série de reveses, como conflitos sociais e entre os estados, a partir do século VIII, desestabilizou o poder da dinastia Tang, que acabou por desaparecer no início do século X, dando lugar à dinastia Song (960-1279). A essência da estrutura administrativa adotada pela dinastia Tang, porém, permaneceu na China até o fim da monarquia imperial, no começo do século XX.

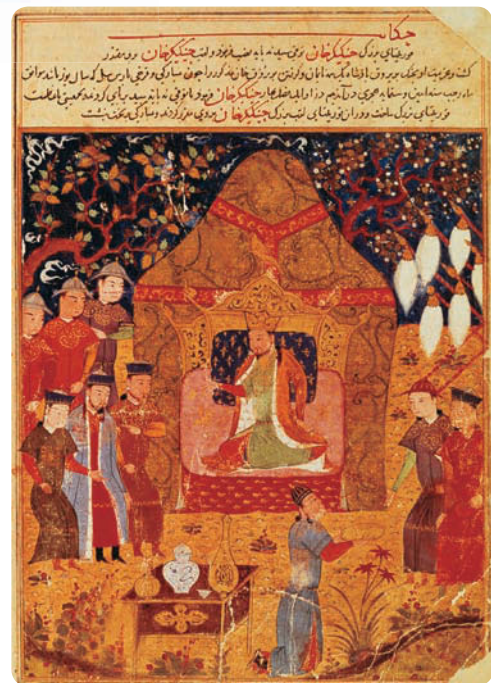
Sob a dinastia Song, os chineses empenharam-se no desenvolvimento agrícola ao sul do rio Azul, no cultivo de arroz (por meio da irrigação por inundação, que permitia duas colheitas ao ano) e na montagem de um sistema de portos comerciais marítimos nas regiões da Coreia, Japão, Indochina e Indonésia.

Foi durante o final do governo Tang e com os Song que se acrescentou mais uma importante invenção chinesa, a pólvora, usada em fogos de artifício e nas guerras.

No século XII, cresceram continuamente as investidas contra a China ao norte da Grande Muralha, por povos nômades turcos e mongóis. Foi nessa época que se destacou o chefe militar Gengis Khan, que centralizou o poder na região da Mongólia no início do século XIII. Até então, as diversas tribos da Mongólia não tinham um governo único. Gengis Khan montou um grande império na parte noroeste da China, estendendo-se da China até o golfo Pérsico, e iniciou conquistas sucessivas sobre a região chinesa.

Foi o neto de Gengis Khan, Kublai Khan, que concluiu a conquista da China pelos mongóis. Declarou-se imperador chinês em 1279 e deu início à dinastia Yuan (1270-1368). Ressalte-se que durante essa dinastia mongol prevaleceram muitas vezes a tolerância religiosa e o estímulo às atividades ligadas ao comércio e à indústria e também às artes e à filosofia. Mesmo assim, a ocupação afetou negativamente a agricultura chinesa, provocando revoltas e resistência. Estima-se que a população, que havia chegado a aproximadamente 120 milhões no século XII, reduziu-se para perto de 70 milhões no final do século XIV.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu de Arte de Indianapolis, Indiana, EUA.

◄ Estatueta em barro de uma mulher nobre, produzida durante a dinastia Tang (618-907).

The Bridgeman Art Library/Keystone/Biblioteca Nacional, Paris, França.

▲ Genghis Khan na sua tenda em representação do historiador Rashid al-Din (1247-1318), século XIV.

Foi também no século XIII que os imperadores chineses passaram a autorizar a entrada de europeus – e nesse contexto favorável ocorreu a famosa viagem de Marco Polo, estabelecendo contatos entre a China e a Europa. Apesar de tantas pressões a oeste e a norte, do século XIII ao XV a China chegou a dominar um amplo comércio marítimo, com ligações por toda a área asiática e a África.

Marco Polo (1254-1324): explorador e mercador veneziano. Percorreu a Rota da Seda com seu pai Nicolau e seu tio Matteo no século XIII. Deixou registros detalhados de suas viagens pelos países asiáticos. Seus escritos formam a base documental europeia sobre a história da Ásia. Suas descrições geográficas são consideradas precursoras da Geografia moderna. A primeira tradução em português destes escritos é de 1502, com o título de *Livro de Marco Polo*.

NA AMÉRICA

Podemos dizer que os povos mencionados até aqui tinham alguma ideia da existência uns dos outros. O Império Romano, por exemplo, comprava seda da China, ainda que com diversos intermediários. O norte da África comerciava com a Europa, e os árabes expandiram seus domínios até o Oriente, entrando em confronto com os chineses, e até a Europa, ocupando o que hoje é Portugal e Espanha durante um longo período. Até onde se sabe, porém, nenhum desses povos tinha conhecimento da existência da América e seus habitantes.

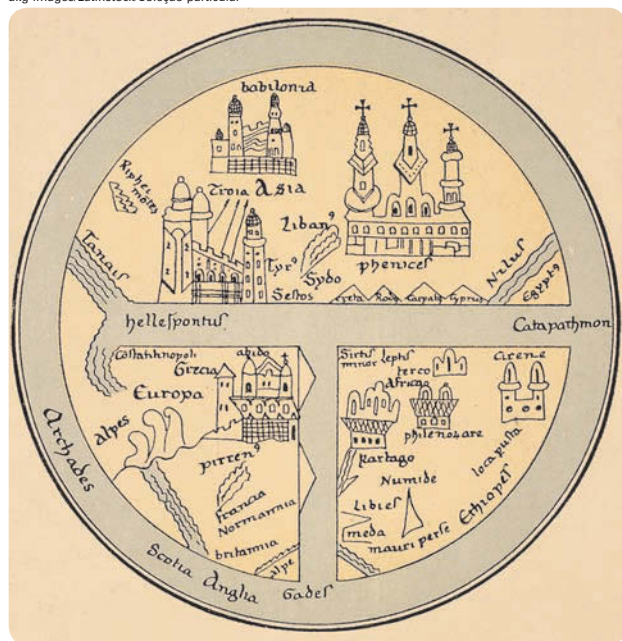
Tomando como exemplo as regiões que hoje são ocupadas pelo México e pelo Peru, pode-se ter uma pequena ideia do que ocorria na América quando os cristãos estavam próximos do ano 500 d.C.

akg-images/Latinstock/Coleção particular

▲ Representação circular com a divisão do mundo conhecido no período medieval: Europa, Ásia e África, divididos e circundados por água. Mapa produzido no século XI.

A cidade de Teotihuacán, no atual México, já citada anteriormente, tinha funções religiosas e se manteve florescente por mais de um milênio, tendo sido ocupada e reformada por sucessivas civilizações. O que se costuma denominar *cultura de Teotihuacán* parece ter sido uma civilização cujas língua e origem exata são desconhecidas. Teria existido aproximadamente do século I a.C. ao X d.C., deixando como testemunho ruínas arquitetônicas que incluem diversas pirâmides de grande magnitude – que, diferentemente das egípcias, são formadas de degraus externos e conduzem a santuários para sacrifícios –, além de uma escultura representando seus deuses, cenas do cotidiano e máscaras funerárias. As escavações permitem concluir que *Tlálolc* era o principal deus dessa civilização, tendo sido cultuado também pelas culturas que a sucederam na área do México até o século XVI, com os astecas. Entre os restos de Teotihuacán figura uma serpente emplumada, considerada uma divindade por povos que viveram em épocas posteriores.

Os teotihuacanos desapareceram no século X por motivos ainda desconhecidos; foram sucedidos pelos toltecas, que, por sua vez, antecederam os astecas – povo que os espanhóis encontraram na região, ao iniciar a exploração e ocupação da América no século XVI.

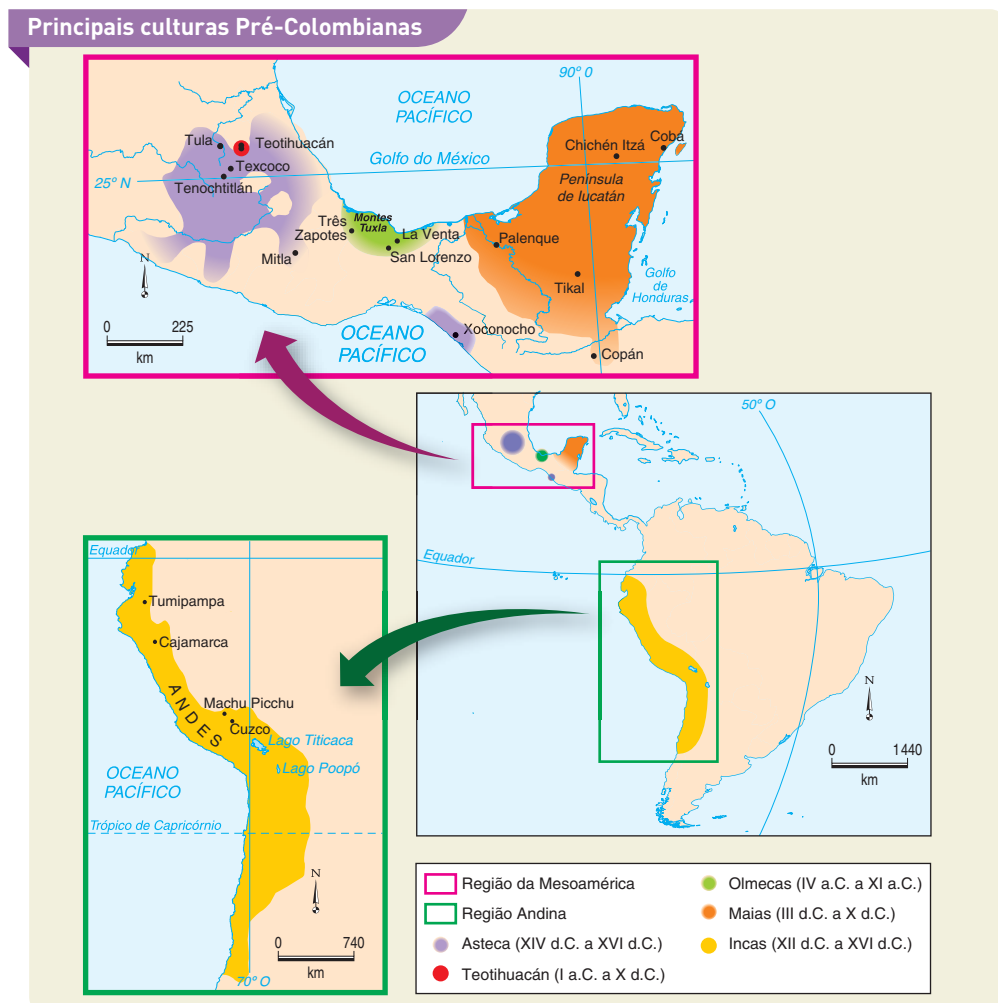
Um pouco mais ao sul, na região chamada de Mesoamérica, onde atualmente estão a Guatemala e países vizinhos, desenvolveu-se desde o século III até o X a civilização maia. Caracterizava-se pela organização em cidades-Estado, mais ou menos como ocorria na Grécia antiga. As principais cidades foram Palenke, Tikal e Copán. Cada cidade era dirigida por um *halach*, que era um cargo hereditário, mas não de poder absoluto, pois governava com um conselho. Os chefes locais eram escolhidos pelos *halach* de cada cidade.

A sociedade maia era formada por quatro estratos: nobres, sacerdotes, o povo e os escravos, sendo estes últimos cativos de guerra ou maias que haviam desrespeitado as regras de seu povo. Os sacerdotes cuidavam das questões religiosas, mas também das artes e das ciências de sua sociedade, que incluíam a Astronomia, a cronologia e a adivinhação (previsão do futuro).

Como outros povos, os maias tinham na agricultura a atividade central e destacaram-se na construção de palácios e templos, muitos dos quais ainda estão de pé. Os maias foram responsáveis pelo cultivo do cacau, embora o milho fosse sua base alimentar. Sua escrita, cujo significado ainda pouco se conhece, era de tipo hieroglífico. Destacaram-se ainda na Astronomia e na Matemática, tendo concebido o número zero, criação também atribuída aos indianos.

Na região andina, imediações do atual Peru, outras civilizações floresceram, com destaque para o Império Tiahuanaco e o Império Huari, entre os séculos VI e X. De todos, o mais famoso império, que retomaremos mais à frente, é o Império Inca, a partir do século XII.

Craig Lovell/Corbis/Latinstock

▲ Representação maia do chefe de Copán, feita em cerca de 730.

Adaptado de: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 46, 144-145.

Assim, diversas outras culturas floresceram na América, destacando-se em campos como a arquitetura, escultura, cerâmica, pintura e Astronomia. Para completar esse panorama da América nas proximidades dos anos 500 d.C., propomos voltar-nos para os indígenas da região que viria a ser o Brasil.

Como os indígenas pré-brasileiros – até onde se sabe – não tiveram escrita e pouco se registrou de suas tradições orais, não é possível traçar as fases de sua história política, como se faz com as civilizações indígenas centro-americanas e da região da cordilheira dos Andes. Não sabemos nomes de líderes, fases, acontecimentos gerais, nem se é possível reconstruí-los.

No entanto, é possível reconstruir costumes, movimentos populacionais e algumas relações entre as diversas etnias indígenas, utilizando métodos da Antropologia e da Linguística. O quadro a seguir faz um apanhado dessas possibilidades de pesquisa com base na *Antropologia física*, uma ciência que estuda a evolução biológica dos seres humanos, a herança genética, a adaptação dos seres ao ambiente e outros temas relacionados aos aspectos físicos.

Outro campo de pesquisa é o da Linguística: comparando as línguas indígenas, o estudioso consegue ter indicações sobre as influências entre os povos, seus movimentos, a época em que viveram. Esse tipo de pesquisa mostrou que, por volta do ano 500 d.C., os Tupi e os Guarani não ocupavam ainda o litoral, como ocorria quando os portugueses chegaram, e que o grupo de língua Jê ocupava o que atualmente é Brasil central. Obviamente, não se pode falar de uma data específica em que tenha acontecido alguma grande mudança coletiva envolvendo algum dos diversos grupos e etnias indígenas.

Cada etnia, a seu tempo, participaria da grande contribuição dada pelos indígenas à criação das sociedades pós-colombianas e pós-cabralina, que foi a adaptação ao clima, a domesticação de plantas para uso agrícola e o amplo conhecimento farmacológico de ervas, plantas e outros recursos.

Parte dos hábitos alimentares de cultivo e de consumo existentes hoje possui raiz histórica indígena, tais como o consumo do tomate, da batata, do tabaco, da mandioca, do feijão e tantos outros cultivos que se tornaram a base da economia e da alimentação na Europa, África e Ásia. As populações agricultoras eram, em muitos casos, também produtoras de cerâmica, cujos produtos culturais podem ser observados na produção cerâmica marajoara, por exemplo, bastante difundida e admirada, como vimos anteriormente.

RELAÇÕES ENTRE A ANTROPOLOGIA FÍSICA E A HISTÓRIA INDÍGENA

Pesquisas em Antropologia física	Reflexos no estudo da história indígena
Análises de ossos e corpos mumificados, observando a estrutura, o funcionamento e as substâncias químicas ali presentes.	Informações sobre modos de vida e padrões de doença de populações pré-históricas e históricas, ou seja, que doenças eram mais comuns, quando e onde ocorriam.
Investigação de *marcadores genéticos* em ossos e corpos mumificados: identifica-se uma porção do DNA que está associada à determinada população; desse modo, é possível "seguir" essa população, analisando restos de corpos em diferentes sítios arqueológicos.	Indicações sobre migrações do passado.
Estudos sobre a mobilidade, mortalidade e fertilidade de populações atuais.	Suposições sobre tais parâmetros em gerações anteriores.
Avaliações sobre padrões geográficos de doenças em populações do presente, ou seja, investigação sobre as regiões em que certas doenças são mais frequentes.	Evidências sobre a ocorrência de tais doenças em populações pré-históricas e históricas.
Pesquisas sobre as características físicas (morfologia) de populações atuais.	Análises sobre a influência de práticas culturais na morfologia de grupos do passado.

Adaptado de: SALZANO, Francisco M. O velho e o novo: Antropologia física e história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

EXISTIU ALGUMA GRANDE CIVILIZAÇÃO PRÉ-COLOMBIANA NO BRASIL?

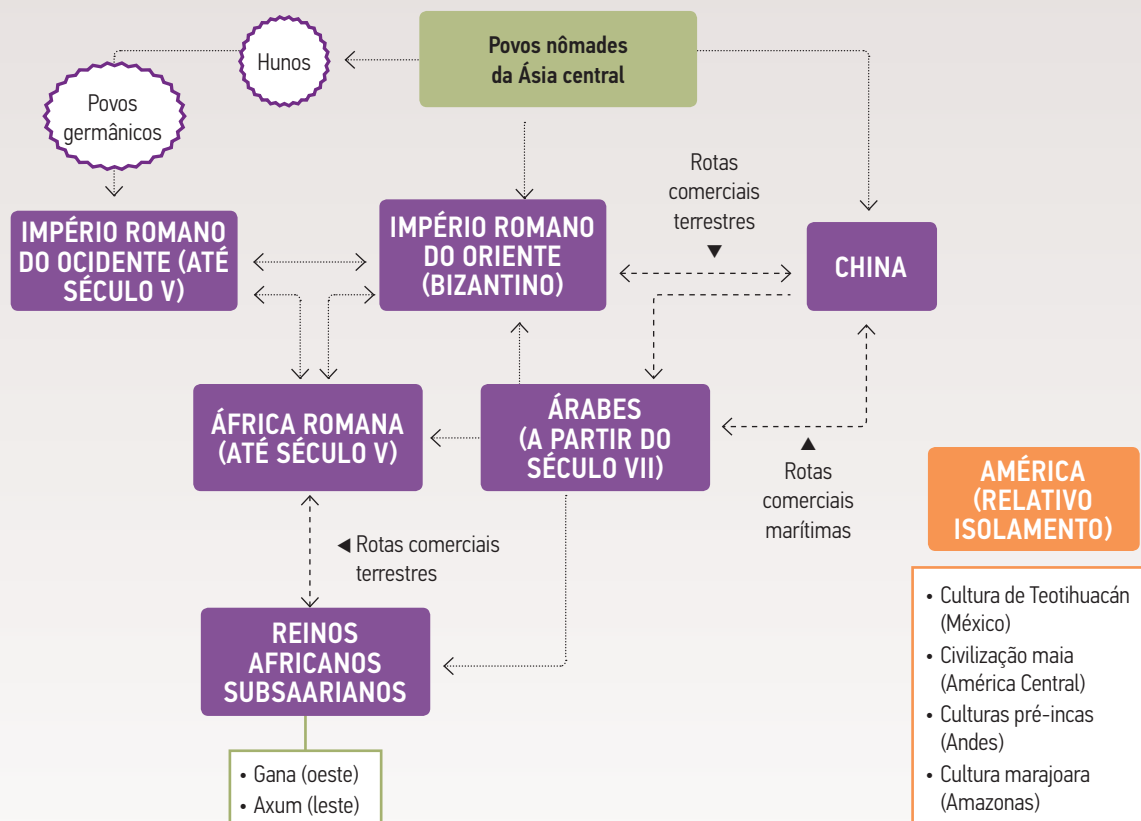
Para historiador britânico, uma civilização é marcada por grandes construções

Não, ao menos no sentido usado pelo historiador britânico Kenneth Clark, autor do livro e da série da BBC, *Civilização*. Para ele, o maior traço de uma civilização estaria na arquitetura e nas obras de arte projetadas para resistirem ao tempo – prova de uma organização sólida que permitia não se preocupar apenas com o curto prazo. "Se você usar critérios materiais, de fato não foi encontrado até hoje no Brasil nada semelhante ao que foi construído, por exemplo, pelos maias, no México, antes da chegada dos europeus na América", diz o arqueólogo Eduardo Neves, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo e estudioso das sociedades do Norte do Brasil.

De acordo com ele, a sociedade Pré-Colombiana (ou Pré-Cabralina) com vestígios materiais mais sofisticados no território que hoje é brasileiro é a civilização marajoara, da ilha de Marajó, no Pará. Lá foram encontrados vestígios de cerâmica sofisticados, aterros artificiais e faixas de terra próprias para a agricultura. Segundo os arqueólogos, a sociedade marajoara teria se desenvolvido entre os séculos IV e XIV e não era composta por uma única etnia, mas por várias populações. [...]

O arqueólogo [Eduardo Neves] lembra que o fato de não terem sido encontradas ainda construções não significa que essa sociedade fosse menos avançada. "A não existência de monumentos de pedra pode significar que a abundância de alimentos na região fez com que essa sociedade atingisse um grau de equilíbrio em que não havia necessidade de outros recursos materiais", diz o arqueólogo. "Como não tivemos acesso nem à língua deles, dificilmente saberemos quão avançada foi a sociedade."

CAVALCANTE, Rodrigo. *Aventuras na História*. Disponível em: <http://historia.abril.com.br/cotidiano/existiu-alguma-grande-civilizacao-pre-colombiana-brasil-435493.shtml>. Acesso em: 20 out. 2012.

PARA RECORDAR: O mundo entre os séculos V e VI

ATIVIDADE

- O esquema-resumo acima nos permite concluir que, na Idade Média, a civilização ocidental ocupou posição hegemônica no cenário internacional, impondo a outros povos seus padrões culturais e seu modelo de organização política, social e econômica? Justifique exemplificando.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura e análise de documento

O texto abaixo foi escrito em 1068 por Al-Barki, geógrafo e historiador muçulmano da Andaluzia. Leia-o com atenção.

> *O rei [do Gana, no Sudão Ocidental, não o Gana atual] cobra um dinheiro de ouro para cada burro que entra carregado de sal no seu país, e dois dinheiros à saída. Cobra cinco "mitcal" por cada carga de cobre, e dez por carga de mercadorias. O melhor ouro local vem da cidade de Gaiarua, situada a 18 dias de marcha da cidade do soberano* [...]. *Se se descobre, em qualquer mina do reino que seja, ouro nativo, o rei apodera-se dele: não deixa aos seus súditos senão o pó de ouro. Sem isso, haveria demasiado ouro no mercado, correndo-se o risco da sua depreciação. As pepitas de ouro pesam entre uma onça e uma libra. Dizem que o rei possui um lingote de ouro grande como um rochedo. Há doze milhas entre Gaiarua e o Nilo: encontram-se aí muitos muçulmanos.*
>
> AL-BARKI, Livro dos itinerários e dos reinos, 1068. In: FREITAS, Gustavo de. *900 textos e documentos de História*. Lisboa: Plátano, [s.d.]. v. 2. p. 41.

a) Sabendo que Al-Barki nunca deixou sua cidade natal, Córdoba, como ele pode ter obtido informações sobre o Reino de Gana?

b) De acordo com o texto, qual era a maior riqueza de Gana e quem a controlava?

c) Os relatos sobre Gana apontam para a existência de que forma de governo na região? Explique.

d) A descrição de Gana sugere a existência de uma organização social e política primitiva na África? Explique.

2 Leitura e construção de analogia

Leia o texto e faça uma analogia entre a construção da Grande Muralha da China, entre os séculos III a.C e XV d.C., e a imposição pelo governo chinês de hoje de um *firewall* à internet.

> *A internet chinesa é controlada através do "Escudo Dourado", um* firewall, *sistema de segurança que bloqueia* sites *que contenham certas palavras consideradas "perigosas" pelo governo. Os* sites *bloqueados entram em uma espécie de lista negra e, a partir deles, tenta-se chegar a outras URLs "subversivas".*
>
> [...] *Por mais rigoroso que seja, o governo não consegue controlar trocas de informações entre pessoas. Além de folhetins "subversivos" que circulam de forma clandestina, há também brechas digitais. Um canal de comunicação ainda não controlado pelo governo, por exemplo, é a transmissão de textos, fotos e vídeos via celular.*
>
> [...] *CCTV é o canal de TV oficial. Além dele, que é nacional, há também estações regionais, mas todas são do governo. Por isso, na China não há transmissões ao vivo. As coberturas supostamente em tempo real têm um* delay *(atraso) de nove segundos, tempo suficiente para cortar ou mudar a imagem, caso algo inesperado aconteça.*
>
> PAIXÃO, Daniela. *Como funciona a censura na China?* Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/geografia/pergunta_287967.shtml>. Acesso em: 10 out. 2012.

3 Comparação e análise

Releia o texto *Existiu alguma grande civilização Pré-Colombiana no Brasil?*, da página 193, e responda às questões a seguir:

a) Para o historiador britânico Kenneth Clark, que vestígios arqueológicos sugerem que um determinado povo tenha constituído uma civilização? Por quê?

b) O arqueólogo brasileiro Eduardo Neves concorda com as ideias de Kenneth Clark? Explique sua resposta.

c) Tendo em mente o texto da página 193, poderíamos dizer que há consenso entre os estudiosos acerca do que caracteriza uma civilização? Justifique.

4 Leitura e análise de imagem

A pintura abaixo foi feita no século XVII na parede da Igreja de Abreha Atsbeha, localizada em Tigrai, Etiópia. Ela representa o imperador axumita Yoannes IV, acompanhado de monges e outros membros de sua corte.

Christophe Boisvieux/Keystone

▲ Representação do imperador axumita Yoannes IV em pintura do século XVII na parede da igreja de Abreha Atsbeha, na Etiópia.

a) As características dessa pintura guardam muita semelhança com a arte bizantina (ver imagens da Igreja de San Vitale, na página 177). Com base no que você estudou nesse capítulo, levante uma hipótese para explicar essa semelhança.

b) Observe com atenção as feições e características das personagens representadas. Em que aspectos elas diferem das figuras bizantinas?

c) Que ideia a pintura nos oferece sobre o reino de Axum? Por quê?

d) A Igreja de Abreha Atsbeha foi erguida no século IV, quando o Reino de Axum vivia seu esplendor. Esse período de glória estendeu-se até o século VII, quando a expansão árabe causou o declínio do seu poder. Um rápido renascimento ocorreu no século XV, mas esgotou-se ainda no século seguinte. A pintura sugere esse declínio? Explique.

CAPÍTULO 7

O surgimento da Europa

Zoonar GmbH/Alamy/Other Images

▲ Vista da cidade de Toledo, na Espanha, em 2012.

PARA PENSAR HISTORICAMENTE

O espaço como construção social e histórica

O espaço é dado. A forma como nos relacionamos com ele é variável, de acordo com nossas necessidades, expectativas e história. Embora as terras e águas que compõem a Europa estivessem lá desde milhões de anos, não havia, historicamente, aquilo que chamamos hoje de Europa: um continente que, além de terras e águas, tem uma história comum – de acordos e de grandes conflitos também. É essa história comum que permite aos europeus a unificação da moeda, chamada Euro, e de vários procedimentos públicos que ensaiam a unificação de seus territórios, a ponto de já se falar em "cidadão da Zona do Euro".

No período do Império Romano ainda não se podia falar em Europa. Ela começa a surgir no período chamado de medieval. O historiador francês Marc Bloch, em 1934, dizia que:

> O mundo europeu, enquanto europeu, é uma criação da Idade Média, que, quase ao mesmo tempo, rompeu a unidade, pelo menos relativa, da civilização mediterrânea e lançou desordenadamente no crisol os povos outrora romanizados junto com os que Roma nunca tinha conquistado. Então, nasceu a Europa no sentido humano da palavra... E esse mundo europeu assim definido, depois disso, nunca cessou de ser percorrido por correntes comuns.
>
> Apud LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 13.

Será que a comunidade europeia seleciona seus membros apenas por razões históricas? Até que ponto a construção do espaço não é também o triunfo de um projeto, de uma vontade coletiva construída entre tantas outras opções?

Neste capítulo você saberá um pouco sobre o início da construção social e histórica desse espaço.

A ALTA IDADE MÉDIA

Os reinos bárbaros

As migrações bárbaras, que marcaram o fim do Império Romano do Ocidente, não se encerraram em 476 – continuaram ocorrendo durante boa parte da Alta Idade Média. São justamente as invasões, as trocas culturais e o estado de guerra constante na Europa ocidental que nos permitem compreender a estrutura econômica e social do período, denominado feudalismo, assunto que estudaremos no capítulo seguinte.

Alta Idade Média: denominação utilizada pelos historiadores que corresponde ao período compreendido entre os séculos V e X (a Baixa Idade Média se estenderia do século XI ao XV, como veremos adiante).

O contato da Europa ocidental com os povos migrantes e a fragmentação político-cultural nos antigos domínios romanos acarretaram o surgimento de vários reinos bárbaros e a introdução de diversos idiomas. Até então, o latim era a língua corrente, por imposição dos conquistadores romanos.

Vimos no capítulo 5 que os romanos denominavam bárbaros todos os povos que não tinham se romanizado e que não falavam o latim ou o grego. Os não romanos são em geral classificados de acordo com sua origem ou língua: tártaro-mongóis (asiáticos como os hunos e turcos), eslavos (como os povos originários dos russos, sérvios e búlgaros, entre outros) e germanos, que deram origem aos francos, visigodos,

▲ Detalhe de escudo ornamentado representando um guerreiro lombardo (século VII d.C.).

anglos, saxões, ostrogodos, vândalos, entre outros. Os germanos ocuparam um papel fundamental nas chamadas migrações bárbaras, a começar pela conquista da cidade de Roma pela tribo germânica dos hérulos, como vimos.

O texto do historiador medievalista Georges Duby, abaixo, destaca algumas questões sobre as transformações das cidades, as características dos povos germânicos, sobretudo de sua arte, e a permanência de tradições culturais romanas. As observações do estudioso francês são fundamentais para entendermos as migrações bárbaras como um processo dinâmico em que as diferentes culturas não se sobrepuseram completamente umas às outras, mas se mesclaram em influências e diálogos diversos.

INGREDIENTES DE UMA NOVA CIVILIZAÇÃO

A tradição situa no século V a passagem da Antiguidade para a Idade Média. Nesse momento a Europa não existe. Praticamente tudo o que o historiador é capaz de conhecer ainda se organiza em torno do Mediterrâneo, no quadro do Império Romano. No entanto, um movimento em marcha há muito tempo tende a desarticular tal quadro, afastando progressivamente a parte grega de sua parte latina. De fato, é a leste que se encontram toda a vitalidade, toda a riqueza, toda a força, e ali a civilização antiga prossegue a sua história sem rupturas, ao passo que se desagrega a oeste – desde sempre numa posição de fraqueza –, onde o desmoronamento é precipitado pelas migrações dos povos germânicos. Deste lado, instala-se a desordem por três séculos, durante os quais se misturam os ingredientes de uma nova civilização. De uma nova arte.

[...] por todo lado as cidades subsistem. São, é verdade, cada vez menos numerosas à medida que nos afastamos do Mediterrâneo, mas uma rede de caminhos indestrutíveis liga-as de uma ponta à outra do Império, criando uma estreita comunidade cultural. Essas cidades despovoam-se. Os dirigentes afastam-se aos poucos, vão viver em suas casas no campo. No entanto, continuam vivas, imponentes, com suas muralhas, suas portas solenes, seus monumentos de pedra, estátuas, fontes, termas, o anfiteatro, o fórum onde se discutem os negócios públicos, escolas onde se formam os oradores, colônias de negociantes orientais que usam a moeda de ouro, ainda sabem onde conseguir o papiro, as especiarias, os panos importados do Oriente, e, nas vastas necrópoles que se estendem extramuros, os mausoléus, os sarcófagos dos ricos cobertos de esculturas. Todas essas cidades se voltam para Roma, seu modelo. Roma, a cidade imensa, implantada na própria fronteira que separa a latinidade do helenismo. [...]

Ao norte, a oeste, nos pântanos e nas florestas onde as legiões nunca penetraram, vivem as tribos "bárbaras". Essas populações dispersas, seminômades, de caçadores, criadores de porcos e guerreiros têm costumes e crenças muito diferentes. Também sua arte é

diferente: não é a arte da pedra, mas a do metal, das contas de vidro, do bordado. Não há monumentos, apenas objetos que as pessoas transportam consigo, armas, e essas joias, esses amuletos com que os chefes se enfeitam na vida e que são postos ao lado de seus cadáveres no túmulo. Não há relevos, apenas o cinzelado. Uma decoração abstrata, símbolos mágicos entrelaçados em que às vezes se inserem as formas estilizadas do animal e da figura humana. Alguns desses povos, por terem se aproximado durante suas migrações dos territórios helenizados, foram evangelizados. São eles os primeiros, chefiados por seus reis, a se embrenhar no Império do Ocidente, assaltando o poder. Outros povos os seguem, sendo estes pagãos que em seu avanço pelas antigas fronteiras apagam nos territórios que ocupam os tênues vestígios da presença de Roma. É possível perceber a que ponto a cultura "bárbara", nesses tempos conturbados, se sobrepôs à cultura romana e a submergiu: a linha muito nítida que, curiosamente estável, cruza a Europa atual e separa a região das línguas românicas e a dos outros idiomas marca os limites desse avanço.

[...] Entretanto, a cultura romana conservou o seu prestígio. Fascinou os invasores. Foi para se alçarem ao seu nível, para participarem dessa espécie de felicidade que julgavam partilhada pelos cidadãos romanos, que os germanos atravessaram as fronteiras, que seus chefes, agora detentores do poder, não hesitaram em se autodenominar cônsules que moravam nas cidades, que favoreciam, como Teodorico, o desabrochar das letras latinas, que arrastavam os companheiros e, como Clóvis, mergulhavam nas águas do batismo. Tinham apenas um desejo: integrar-se. Para se integrarem de verdade, precisavam virar cristãos.

DUBY, Georges. *História artística da Europa*: a Idade Média. São Paulo: Paz e Terra, 1997. v. 1.

Coleção particular/akg-images/Album/Latinstock

▲ Caldeira de cobre de origem germânica de fins do século II.

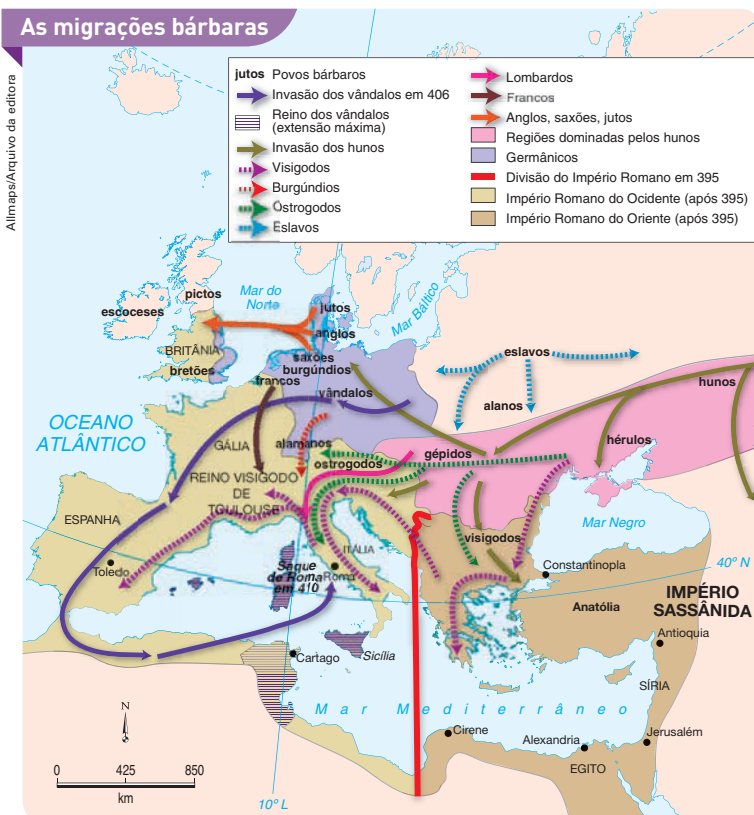
QUESTÕES INTERDISCIPLINARES

1. De acordo com o texto de Duby, quais as principais características que diferenciam a arte oriental e ocidental no final da Idade Antiga e início da Idade Média?

2. Apesar da ascensão da cultura germânica, não se pode dizer que a tradição romana tenha se perdido. O que, segundo Duby, teria ocasionado esta permanência cultural?

As migrações bárbaras

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal*: do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006. p. 42.

▲ Observe no mapa as migrações dos povos "bárbaros" na Idade Média.

A **ruralização** foi uma característica da Europa medieval. Desde o final do Império Romano, as cidades vinham sendo abandonadas por causa das invasões e dos saques. Ao mesmo tempo, a falta de mão de obra escrava atraía vastos contingentes de trabalhadores para o campo, que arrendavam terras na condição de servos (a estrutura econômica, social, política e cultural predominante na Europa ocidental durante a Idade Média, que você estudará no capítulo seguinte). O movimento dessa população marcou a volta a uma economia rural de subsistência.

Devido à instabilidade causada pelas guerras e à concentração da população em comunidades rurais, o comércio entrou em declínio, assim como a utilização de moedas. Para proteger-se da agressão externa, construíram-se castelos e residências fortificadas.

Ao mesmo tempo, ocorria o fortalecimento do cristianismo que, pouco a pouco, se impunha à nova sociedade em formação. Vários reinos bárbaros converteram-se à doutrina cristã, destacando-se o dos francos.

O reino cristão dos francos

Desde o século II, os francos vinham pressionando as fronteiras do Império Romano, até se estabelecerem na região da Gália, atual França. **Clóvis**, neto do herói franco Meroveu, foi convertido ao cristianismo em 496. Contando com o apoio da Igreja, Clóvis esteve à frente da organização do reino franco e consolidou a dinastia *merovíngia*.

Quando o Império Romano do Ocidente se desagregou, desapareceu a ideia de Estado e bem público. A terra passou a ser distribuída entre o clero e a nobreza, como recompensa por serviços prestados. A figura do rei tornou-se, assim, bastante frágil entre os francos, submetida ao poder dos proprietários de terra.

▲ *O batismo de Clóvis* (miniatura do século XV), considerado o fundador do reino franco. Diz a lenda (versão divulgada pelo cronista Gregório de Tours, um bispo franco) que, em uma difícil batalha, Clóvis dirigiu seus olhos aos céus e invocou o Deus de sua esposa Clotilde, que era cristã, prometendo que seria batizado se alcançasse a vitória. Daquele momento em diante a sorte da batalha mudou em seu favor, levando os inimigos à fuga.

A pouca autoridade dos reis nesse período valeu-lhes o título de “reis indolentes”. Usualmente, suas funções eram delegadas ao *major domus*, espécie de primeiro-ministro. O mais importante deles foi **Carlos Martel**, que comandou os francos na **Batalha de Poitiers** (732), derrotando os árabes e interrompendo sua expansão em direção ao centro do continente.

Em 751, o filho de Carlos Martel, **Pepino, o Breve**, contando com o apoio do papa, depôs o último soberano merovíngio. Iniciou-se uma nova dinastia, denominada *carolíngia*. Pelo apoio recebido, Pepino cedeu ao papa grande extensão de terra no centro da península Itálica. Esse território foi transferido para a administração direta da Igreja, sob o nome de **Patrimônio de São Pedro**, e constituiu o embrião do atual Vaticano.

Carlos Magno, filho de Pepino, assumiu o trono em 768, fundando o Império Carolíngio; esse foi o período de maior poder dos francos na Alta Idade Média. Além de doar à nobreza e ao clero, em troca de lealdade, as terras adquiridas nas guerras de conquista, dividiu o território sob seu controle em **condados** e **marcas**.

Os administradores dessas áreas eram nomeados pelo imperador e fiscalizados por um corpo de funcionários chamados *missi dominici* (‘emissários do senhor’). Dessa forma, Carlos Magno podia controlar um vasto território fazendo valer suas leis – conhecidas como Capitulares –, as primeiras leis escritas do Ocidente medieval.

O título de Imperador do Novo Império Romano do Ocidente foi concedido a Carlos Magno pelo papa Leão III no ano 800. O mandatário da Igreja via na ampliação do reino franco uma possibilidade de expansão do cristianismo e o retorno à própria concepção de império, desaparecida desde a desagregação do Império Romano do Ocidente. Se, de um lado, no contexto medieval, a ampliação do reino franco significava certa renovação do Império Romano, de outro, para muitos historiadores recentes, representou um evidente afastamento do Mediterrâneo e um passo para a formação da Europa.

Carlos Magno foi responsável, portanto, por uma experiência centralizadora durante a Alta Idade Média, além de ter propiciado um significativo desenvolvimento cultural. Durante o chamado Renascimento carolíngio fundaram-se escolas, o ensino foi estimulado e várias obras da Antiguidade greco-romana foram preservadas, graças principalmente à atuação da Igreja, que logo teria o monopólio da cultura no continente europeu. Foi na época carolíngia que os escribas passaram a separar as palavras e frases por um sistema de pontuação, o que representou um grande avanço no registro escrito. Leia o texto a seguir.

UMA NOVA ESCRITA

O Renascimento carolíngio foi gestado nos mosteiros da Gaula no sul da França, a partir do final do século VII. [...] Os escribas, que recopiavam os livros vindos de Roma, aperfeiçoaram a escritura, ancestral da Carolina, a escrita caligráfica surgida na Europa entre os séculos VIII e IX, que originou a distinção de maiúsculas e minúsculas nas modernas escritas europeias [...].

Desse modo, assim que Carlos Magno restaurou as escolas e os *scriptoria* em todo o reino, ele investiu no trabalho dos mosteiros. Em sua célebre *Admoestação geral*, coleção de antigos cantos eclesiásticos, trechos da missa e responsórios, ele insiste em que cada clérigo e cada monge deveria aprender a gramática, o cálculo, o canto e as notas tironianas. E especifica que o trabalho dos escribas não seria confiado a jovens, mas a homens de idade adulta, de modo que os missais, os evangeliários e os livros de salmos não tivessem nenhum erro. A partir de então, a nova escrita iria se impor em todos os *scriptoria*. Chamada de Carolina, por causa de Carlos Magno, ela se caracterizava pelo tamanho pequeno, bem legível e regular, que encontramos na escrita atual, desde que os primeiros impressores do século XV a escolheram entre muitas outras.

Jamais será excessivo insistir sobre o prodigioso trabalho dos *scriptoria* carolíngios. Milhares de manuscritos foram recopiados – quase oito mil foram conservados: as obras dos fundadores da Igreja, de gramáticos, poetas, prosadores. Graças aos copistas, uma grande parte da herança literária latina foi salva e preservada. Cícero, Virgílio, Tácito e muitos outros só se tornaram conhecidos pelo trabalho dos carolíngios.

[...] Muitos escribas eram inexperientes, alguns quase analfabetos, e recopiavam os textos de uma maneira automática, sem compreender seu conteúdo. Aqueles que escreviam a partir do ditado acabavam usando uma ortografia fonética.

[...] Depois do término do manuscrito, se fosse um livro luxuoso de salmos ou um evangeliário encomendado por um bispo, ou por um príncipe, o pintor sucedia o escriba. Ele decorava as iniciais, enquadrava as páginas, pintava o que ficara em branco, segundo seu próprio talento ou segundo o estilo da escola onde fora formado. Temos então o manuscrito copiado, corrigido e ornamentado.

Em seguida, era necessário reunir as folhas, formar os cadernos para fazer um códice. [...] Desde a época carolíngia, a encadernação era utilizada para os livros valiosos, e era feita com peles de cervos. Assim, Carlos Magno autorizou os monges de um mosteiro francês a caçar cervos para criar um estoque do couro destinado à encadernação. A superfície lisa das encadernações era confiada a ourives, ou a artesãos que trabalhavam com marfim.

RICHÉ, Pierre. Quando copiar era um estímulo intelectual. *História Viva*, edição 28, fev. 2006. Disponível em: <www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/quando_copiar_era_um_estimulo_intelectual_imprimir.html>. Acesso em: 16 out. 2012.

***scriptoria*:** os espaços dos monastérios reservados a leitura e escrita.

notas tironianas: denominação advinda da técnica inventada por Marco Túlio **Tiro**. Ela utiliza símbolos e caracteres abreviados para anotar as palavras, proporcionando mais agilidade à escrita dos discursos.

Costa/Leemage/Other Images/Coleção particular

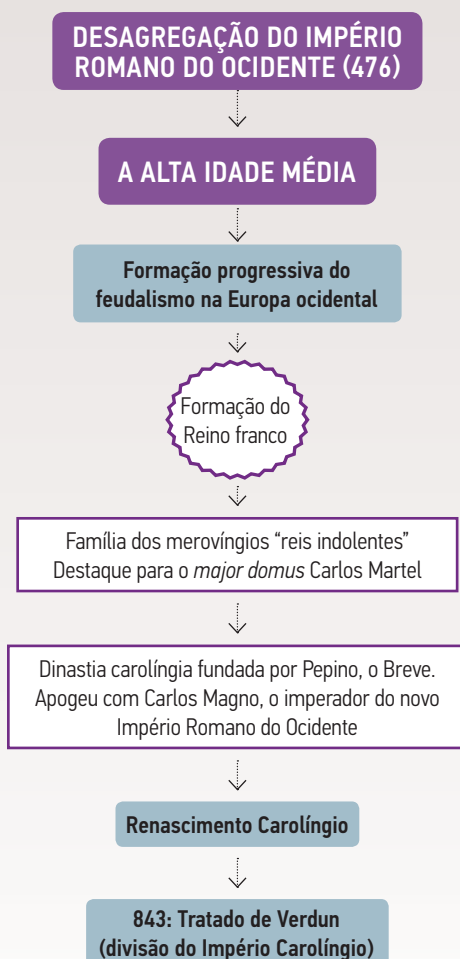
Um monge copista em manuscrito do século XV.

O poderio do Império Carolíngio, porém, não sobreviveu à morte de Carlos Magno em 814. Novos grupos invasores – *vikings* da Escandinávia, magiares do Leste Europeu e novas incursões árabes do Mediterrâneo, aliadas às disputas sucessórias – levaram ao fim a unidade territorial desse Império.

> ***viking***: civilização originária da Escandinávia (que hoje compreende Suécia, Dinamarca e Noruega). Destacou-se por suas avançadas técnicas de navegação.
>
> **magiar**: grupo étnico de origem asiática que invadiu a Europa e fundou o Reino da Hungria.

Luís, o Piedoso, filho de Carlos Magno, herdou o Império e o governou até 841. Seus filhos, pelo **Tratado de Verdun** (843), fizeram a partilha do Império e aceleraram sua derrocada.

No século IX, época da fragmentação do Império Carolíngio, nova onda de invasões tomava a Europa ocidental. Eram os húngaros, nórdicos e muçulmanos. Os nórdicos, mais conhecidos como *vikings*, dominaram a península da Escandinávia e espalharam-se por vários territórios vizinhos, além de promoverem incursões pelos mares e rios do continente. Populações buscando refúgio e proteção subordinavam-se aos grandes senhores de terras. Condes, marqueses e outros nobres passaram a ter uma importância crescente, fortalecendo assim a tendência à descentralização. Consolidava-se, nesse contexto, o feudalismo.

PARA RECORDAR: A Alta Idade Média (séculos V-IX)

ATIVIDADE

- Escreva uma explicação para o processo de fragmentação política ocorrido na Alta Idade Média com base nos fatores destacados no esquema-resumo.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Estabelecendo relações

Em uma carta em que descrevia Carlos Magno, o monge inglês Alcuíno de York o identificou como "chefe sob cuja sombra os cristãos repousam em paz e que impõe terror sobre as nações pagãs". Mobilizando seus conhecimentos de História, explique o teor dessa citação.

2 Leitura e interpretação

Eginardo (775-840) foi um membro importante da corte carolíngia e escreveu várias obras, entre as quais *Anais do reino dos francos*. Numa passagem desse livro, registra que "nenhuma expedição militar ocorreu" entre os anos 790 e 792. Leia o texto a seguir e, com base nele, explique por que a ausência de guerras pelo período curto de dois anos mereceu destaque do autor.

> *Em boa medida, a contínua atividade guerreira do monarca obedecia à lógica política do reino franco. A ascensão de sua dinastia repousava na fidelidade da aristocracia, cujo consenso em torno da figura do soberano se apoiava nos benefícios recebidos deste em forma de terras, cargos e benefícios diversos. E a submissão ou conquista de novos territórios proporcionavam ao soberano recursos com os quais recompensava a esta nobreza. Carlos Magno compartilhou com ela butins tão gordos como o tesouro do rei lombardo Desidério ou as fabulosas riquezas tomadas aos ávaros.*
>
> [...]
>
> *Cada novo movimento de ampliação dos domínios de Carlos Magno trazia consigo o germe de novos enfrentamentos. Assim, a ocupação do reino lombardo na Itália desencadeou atritos militares com o Império Bizantino, a outra potência da região; a conquista da fronteiriça Saxônia levou, por seu turno, a guerras com os povos limítrofes da área (daneses, eslavos); e o controle do ducado da Baviária conduziu à guerra com seus vizinhos, os ávaros.*
>
> MESEGUER, Enrique. El senõr de la guerra, Carlomagno. *Historia National Geographic*. Barcelona: RBA Revistas, n. 36, dez. 2006.

3 Leitura e análise de imagem

A imagem ao lado foi feita no século XIV e representa uma importante cena da história dos francos, a coroação de Carlos Magno na Basílica de São Pedro, em Roma, no Natal do ano 800. Observe-a e responda às questões.

a) Faça um texto descrevendo o cenário e os personagens da imagem da coroação de Carlos Magno.

b) É possível inferir que dois importantes poderes estão associados no acontecimento representado pela imagem? Quais são eles? Algum deles se sobrepõe ao outro? Justifique.

APIC/Hulton Archive/Getty Images

▲ *A coroação de Carlos Magno*, miniatura de Jean Fouquet, século XIV.

4 Leitura e análise de texto, pesquisa e debate

O texto reproduzido abaixo é uma notícia publicada no *site* da revista *História Viva*, em dezembro de 2007. Depois de ler atentamente, responda às questões.

A polêmica da imigração na França

No mesmo dia em que São Paulo inaugurou a mostra comemorativa dos 120 anos da Hospedaria do Brás, desde 1998 transformada em Memorial do Imigrante, em Paris o novo Museu Nacional da História da Imigração abriu suas portas. Não sem muita controvérsia: o país está discutindo as novas medidas propostas pelo governo para dificultar a entrada de imigrantes. A polêmica é tanta que a ocasião não contou com a presença de autoridades, fato raro na França.

Projeto lançado no final dos anos 1980, o museu tem como mote fixar um novo olhar sobre a imigração, ressaltando seus aportes para a constituição da cultura francesa tal como ela é hoje. O lema parece, no entanto, estar na contramão do discurso oficial atual, em que o presidente Nicolas Sarkozy – ele mesmo filho de imigrantes húngaros – vem prometendo, desde o início de seu governo, dificultar o acesso de imigrantes ao país. Quando anunciou a criação do Ministério da Imigração, Integração, Identidade Nacional e Codesenvolvimento, em maio deste ano, oito historiadores que participavam do conselho científico do museu pediram demissão, como protesto ao Ministério que associa o conceito de imigração ao de identidade nacional.

Mesmo sem inauguração oficial, o museu abriu, com a mostra permanente Repères, que aborda 200 anos de imigração no país. Seu percurso apresenta como, desde a Idade Média, a França acolhe estrangeiros, como o teólogo Tomás de Aquino, além de mercadores e comerciantes. A cronologia acompanha os principais momentos e movimentos migratórios do país, e indica as épocas em que sentimentos xenofóbicos estiveram mais fortes, assim como os períodos em que a mão de obra estrangeira se fez necessária para a economia, como no entreguerras. Contando com fotografias de manifestações recentes de estrangeiros sem documentos, a mostra termina com uma mensagem: "Os habitantes da França devem conhecer, e tornar seu, esse longo passado de imigração". [...]

BETING, Graziella. A polêmica da imigração na França. *História Viva*, 12 dez. 2007.
Disponível em: <www2.uol.com.br/historiaviva/noticias/a_polemica_da_imigracao_na_franca.html>.
Acesso em: 19 out. 2012.

a) O texto destaca uma notícia da época do presidente francês Nicolas Sarkozy, anterior ao atual presidente François Hollande. De acordo com o que foi publicado no *site* da revista *História Viva*, como a sociedade francesa encarava, então, a entrada de imigrantes no país?

b) Em jornais, revistas, na internet e em livros paradidáticos, procure informar-se sobre os seguintes tópicos relacionados à relação entre franceses e imigrantes no presente:
- Qual é a origem da maioria dos imigrantes que vivem hoje na França?
- Que razões atraem esses imigrantes para a França?
- Em que condições os imigrantes vivem e trabalham na França?
- Que argumentos são apresentados pelos que defendem a restrição da entrada de imigrantes na França?
- Como os imigrantes que vivem na França reagem às manifestações de xenofobia?

c) Considerando as informações do texto acima, você avalia que a abertura do Museu Nacional da História da Imigração, em Paris, foi uma iniciativa importante para promover a boa convivência entre os franceses e os imigrantes que vivem no país? Ou, ao contrário, tratou-se de uma iniciativa que pode ser interpretada como uma provocação e acirramento da xenofobia? Debata o tema com os colegas.

BAIXA IDADE MÉDIA

No período que vai do século XI ao século XV, chamado de Baixa Idade Média, começaram a se configurar algumas transformações no feudalismo.

As origens dessas mudanças estão no esgotamento da autossuficiência produtiva, progressivamente abalada pelas transformações em curso na Europa, sendo a principal delas o surto demográfico verificado a partir dos séculos X e XI. Com a diminuição progressiva no ritmo das invasões, que caracterizaram praticamente toda a Alta Idade Média, as condições de vida se tornaram mais estáveis, o que provocou gradativo, mas significativo, aumento de população. Na Inglaterra, por exemplo, a população teria passado de 2 milhões, no século XI, para cerca de 5 milhões, no início do século XIV. Nas áreas de domínio italiano, o salto no mesmo período foi de 5 milhões para 10 milhões; e, na França, a população aumentou de 6 milhões para 15 milhões naquele intervalo de três séculos.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Biblioteca Nacional, Paris, França.

The Granger Collection/Other Images

▲ No início da Baixa Idade Média, a força animal passou a ser bem mais aproveitada, com a difusão do uso da ferradura e de acessórios como o peitoral para cavalos e a canga para bois. Também a força das águas dos rios começou a ser mais utilizada, fazendo girar as pás dos moinhos, para moer principalmente grãos de trigo. Acima, iluminuras mostram um moinho movido a água (século XIII) e o uso da ferradura de metal (de 1390).

A expansão demográfica desdobrou-se em inúmeros efeitos produtivos e sociais. Exigiu aumento das áreas cultivadas, para ampliar a produção, além de um desenvolvimento comercial mais vigoroso, ativando as trocas locais, desbancando a tendência ao imobilismo feudal das unidades produtivas autossuficientes. A intensificação da circulação de produtos (grãos, ovos, aves, gado, peixes, lã, ferramentas, etc.) impulsionou também diversos setores artesanais. Muitos deles haviam continuado ativos na Alta Idade Média, servindo a nobreza e o alto clero: armeiros, que trabalhavam para os nobres guerreiros; ourives, pintores e construtores, que trabalhavam na edificação de catedrais e castelos, entre outros. Inovações técnicas aplicadas aos trabalhos agrícolas também ganharam força, como a utilização dos arados de ferro, mais fortes e eficientes que os de madeira usados até então, e o aperfeiçoamento de moinhos hidráulicos. As terras cultiváveis foram ampliadas por meio do aterramento de pântanos e da derrubada de florestas.

O aumento populacional, aliado às elevadas taxações cobradas pelos senhores territoriais, deixou grande quantidade de aldeões à margem da atividade rural. Muitos procuraram outras oportunidades de sobrevivência, alguns foram expulsos dos feudos. Essa marginalização social não ficou restrita aos servos, atingiu também senhores. Nobres sem terra, vítimas do **direito de primogenitura**, que dava apenas ao filho mais velho as terras e os títulos paternos, vagavam pela Europa como cavaleiros andantes. Ofereciam seus préstimos militares a outros senhores em troca de terras ou de rendas.

Muito mais numerosos e igualmente excluídos, os servos tentavam sobreviver ocultando-se em bosques e reocupando antigos centros urbanos abandonados. Por vezes, quando encontrados, eram perseguidos pelos nobres.

aldeão: camponês; natural ou habitante de aldeia.

cavaleiro andante: cavaleiro que, na Idade Média, percorria terras sozinho ou com alguns companheiros, com os mais diversos objetivos: guerrear, viver aventuras, defender os injustiçados, lutar pela Igreja, etc. Em torno de suas proezas foram construídas narrativas literárias e míticas.

Nesse contexto, assiste-se na Baixa Idade Média a um crescente expansionismo: o chamado *Drang nach Osten* ('marcha para o leste'), isto é, a expansão germânica em que cavaleiros alemães (ou *teutônicos*), sob o pretexto da propagação do cristianismo, dirigiram-se para o Oriente, para a atual Rússia, subjugando a região báltica; assiste-se à Reconquista cristã dos territórios tomados pelos árabes na península Ibérica; e ao movimento cruzadista, que contou com a participação de inúmeros cavaleiros de toda a Europa. Era a conquista de novas terras e riquezas para enfrentar as dificuldades que marcavam os primeiros séculos da Baixa Idade Média.

EL CID – CAVALEIRO MEDIEVAL

Os cavaleiros medievais, oriundos da nobreza e hábeis na cavalgaria e no uso de armas, como a espada e a lança, foram retratados não apenas pelas narrativas históricas, mas também pelas obras literárias e cinematográficas. Na imagem de 2008, temos a estátua representando Rodrigo Díaz, El Cid, na cidade de Burgos, na Espanha. O cavaleiro nasceu em 1043, no reino de Castela, e foi inspiração para o poema *Cantar de Mio Cid*. A imagem de El Cid chegou a ser utilizada como representação de um herói patriota pelo general Francisco Franco, ditador espanhol entre 1936 e 1975, embora muitos historiadores afirmem que o nobre guerreiro nem sempre lutou pelos cristãos espanhóis, fez alianças com os muçulmanos e se voltou contra as tropas do rei Afonso VI.

Escultura de El Cid na cidade de Burgos, na Espanha. Foto de 2008.

Alamy/Other Images

O movimento cruzadista

As **Cruzadas** foram expedições principalmente militares, organizadas pela Igreja para reconquistar a região da Palestina, que estava dominada pelos muçulmanos desde o século VII. Tratava-se de Jerusalém, a Terra Santa, onde ficam os lugares que Jesus percorreu, como também onde se encontra o Santo Sepulcro, local em que o corpo de Jesus foi sepultado.

A luta de reconquista já era desejada pelos imperadores bizantinos, que esperavam o auxílio do Ocidente no combate aos povos muçulmanos, sobretudo os turcos **seljúcidas**. Esse povo, organizado pela dinastia turca seljúcida (do fundador Seldjuk), nos séculos de XI a XIII, tinha no islamismo e na união das tribos sua força expansionista. De Bagdá, conquistada em 1055, dirigia-se para a Ásia Menor, ameaçando o reduto cristão bizantino. No século XIII, ganhou força a nova dinastia turca dos otomanos, que, no século XIV, lideraria novo processo expansionista na região.

Ao organizar as Cruzadas, a Igreja romana também tinha por objetivo estender sua influência ao território bizantino, dominado pela Igreja ortodoxa, a Igreja bizantina criada com o Cisma do Oriente, em 1054, e independente do papa de Roma.

Os milhares de indivíduos de alguma maneira excluídos da estrutura social feudal foram essenciais na montagem dessas expedições. A espinha dorsal dos exércitos cruzados era formada por cavaleiros sem terra, enquanto a maior parte das tropas a pé era constituída de antigos servos. Além disso, milhares de pessoas, incluindo mulheres, crianças e idosos, dispunham-se a seguir os cruzados e fazer a peregrinação aos locais sagrados após a expulsão dos muçulmanos.

Havia outros interesses em jogo, como o comércio, atividade até então secundária, mas crescente em importância em meio ao surto demográfico que ocorria na Europa. Negociantes italianos desejavam conquistar entrepostos e vantagens no comércio de produtos orientais, bem como o acesso às rotas comerciais do mar Mediterrâneo, dominadas pelos muçulmanos, que impediam a livre navegação.

Em 1095, o papa Urbano II pronunciou um inflamado discurso no **Concílio de Clermont**, convocando os cristãos a ingressar nas expedições cruzadistas rumo ao Oriente. Do século XI ao XIII, partiram da Europa cristã oito expedições (veja o mapa "Movimentos cruzadistas dos séculos XI a XIII", p. 207), entre as quais se destacaram as que apresentamos a seguir:

- Primeira Cruzada (1096-1099): denominada Cruzada dos Nobres, chegou a conquistar Jerusalém e a organizar na região um reino nos moldes feudais.
- Terceira Cruzada (1189-1192): também conhecida como Cruzada dos Reis, devido à participação dos monarcas da Inglaterra (Ricardo Coração de Leão), da França (Filipe Augusto) e do Sacro Império Romano-Germânico (Frederico Barba Roxa ou Barba Ruiva). Não tendo atingido seus objetivos militares, resultou no estabelecimento de acordos diplomáticos com os turcos, o que possibilitou as peregrinações.
- Quarta Cruzada (1202-1204): chamada de Cruzada Comercial, por ter sido liderada por comerciantes de Veneza, potência mediterrânea em grande ascensão. Foi desviada de Jerusalém, alvo religioso da investida cruzadista, para Constantinopla, que acabou sendo saqueada.

O misticismo e a espiritualidade que impregnavam a época medieval são plenamente visíveis na Cruzada das Crianças (1212), organizada com base na crença de que somente os "puros" e "inocentes" poderiam libertar Jerusalém. O mesmo aconteceu no início do movimento cruzadista, na chamada Cruzada dos Mendigos, organizada em 1096. Ambas foram dizimadas, principalmente no percurso europeu.

The Bridgeman Art Library/Keystone

▲ O ilustrador, pintor e escultor francês Gustave Doré (1832-1883) foi responsável pela ilustração de obras como a *Divina Comédia*, de Dante, e *Dom Quixote*, de Cervantes. Na imagem, uma de suas ilustrações, de 1877, mostrando a Cruzada das Crianças.

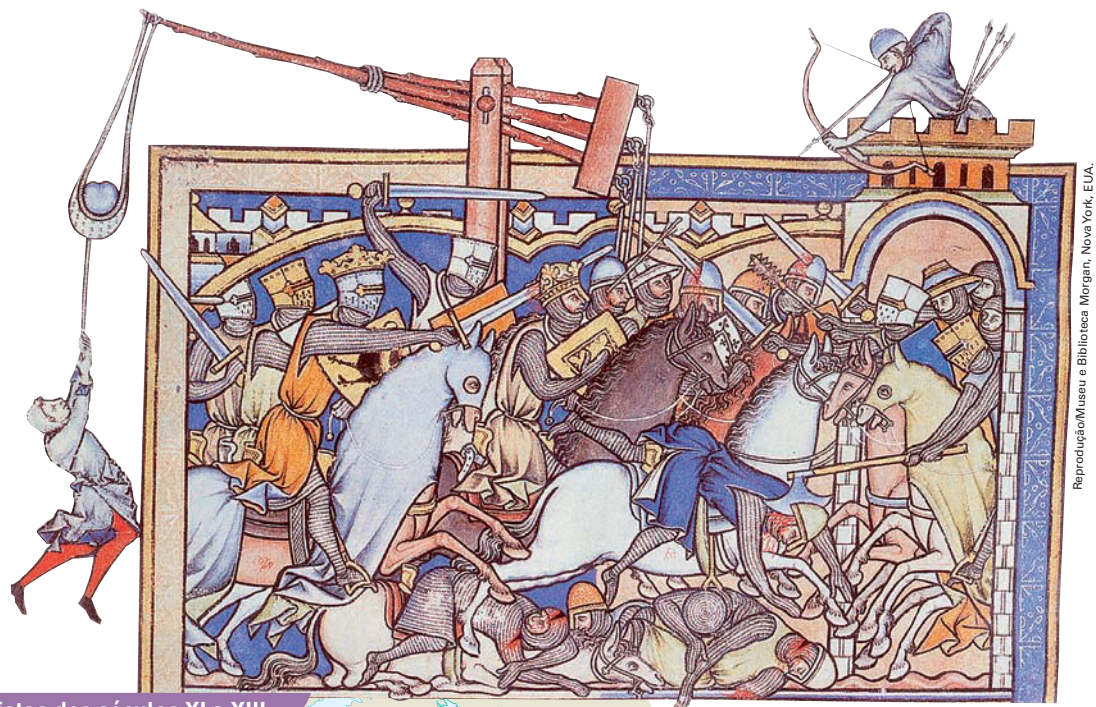
As expedições cruzadistas não conseguiram resolver totalmente as dificuldades europeias decorrentes do aumento populacional, da ambição por novas terras e da necessidade de aprimorar a produtividade agrícola para alimentar a crescente população. No entanto, algumas cidades, que nunca deixaram de fazer comércio durante os primeiros séculos da Idade Média, e outras, que emergiram ou ganharam impulso com a chegada de camponeses marginalizados nos feudos, tiveram amplas vantagens com as Cruzadas. Os exemplos mais marcantes são Gênova e Veneza, cujos comerciantes enriqueceram alugando barcos, financiando os cruzados e assumindo a liderança no comércio mediterrâneo.

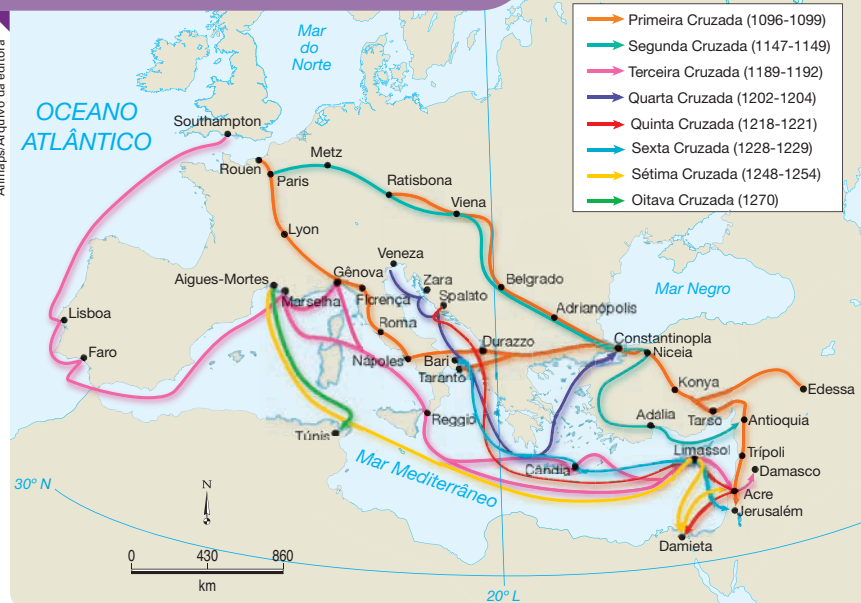
Não foram somente essas expedições, ocorridas ao longo de quase duzentos anos, que levaram ao renascimento comercial da Europa, embora elas certamente tivessem contribuído para sua dinamização. Muitos dos nobres, que arcaram com os elevados custos militares, empobreceram com as Cruzadas, enfraquecendo-se e favorecendo o fortalecimento dos governantes. Além disso, em vez de unir a cristandade, criaram oportunidade para divergências entre interesses de algumas regiões (como a rivalidade por domínios entre os governantes da Terceira Cruzada), enquanto propiciaram muita violência contra os não cristãos.

As Cruzadas tiveram, contudo, um papel significativo na mentalidade europeia. O espírito dessas expedições foi importante motivação, por exemplo, para a Reconquista cristã da península Ibérica, dominada por árabes muçulmanos, e para as Grandes Navegações, que levaram à América. Essa mentalidade levou à construção da imagem dos europeus como capazes de impor sua visão de mundo e seus valores a todos os povos com quem entraram em contato, os quais consideravam "os outros".

Para alguns historiadores recentes:

> [...] A cruzada emerge, pois, como o ponto de chegada de um lento processo que conduz a Igreja, no Ocidente, da não violência, predominante até o século IV, ao uso sacralizado e meritório das armas. É essa dimensão sacralizadora que permite entender a cruzada como uma guerra santa, a qual tangencia certos aspectos que a assemelham com a *jihad*. Com efeito, durante vários séculos, as Cruzadas opuseram a cristandade e o mundo muçulmano pela posse de Jerusalém e dos lugares santos, posse que ainda hoje é mobilizadora nos intermináveis conflitos entre judeus e palestinos.
>
> GOMES, Francisco José Silva. A guerra santa, Cruzada e *jihad* na obra de Jean Flori. In: XI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH). *Conflitos e Idade Média*. 20 out. 2004. Disponível em: <www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2004/Mesas/Francisco%20Jose%20Silva%20Gomes.doc>. Acesso em: 17 out. 2012.

Para grande parte da historiografia dos países árabes, as Cruzadas e a ocupação de Jerusalém foram a primeira manifestação do imperialismo ocidental, que iria revelar-se de modo mais incisivo nos séculos seguintes.

▲ O predomínio do espírito guerreiro na Idade Média decorreu de vários fatores, destacando-se a instalação dos povos bárbaros com seus valores militares, o fim da velha ordem garantida pelo Império Romano do Ocidente e os seguidos séculos de desordem, violência e insegurança. A miniatura do século XIII representa uma violenta cena de combate: cavaleiros medievais atacam uma cidade muçulmana.

Movimentos cruzadistas dos séculos XI a XIII

Adaptado de: KINDER, H.; HILGEMANN, W. *Atlas of World History*. New York: Anchor Books, 1974. p. 150 e 206.

◄ Por quase duzentos anos, o Mediterrâneo oriental viveu o movimento das Cruzadas.

O renascimento comercial europeu

Paulatinamente, as cidades medievais foram assumindo o papel de entroncamento das rotas comerciais, primeiro com produtos de luxo, originados de pontos diversos do Oriente (que mesmo em pequenas quantidades rendiam elevados lucros), e sal. Depois, com produtos de consumo geral, como cereais e madeira.

A rota do Mediterrâneo, antigo caminho das Cruzadas, logo se tornou a mais importante e lucrativa. Partia das cidades italianas de Gênova e Veneza e atingia centros comerciais do Mediterrâneo oriental. Essas cidades prosperaram muito, principalmente porque seus comerciantes praticamente conquistaram o monopólio sobre os produtos provenientes do Oriente, como sedas e especiarias (pimenta e outros temperos). Paralelamente, desde o século XII organizavam-se no norte da Europa as **hansas**, ou associações de mercadores. Na Inglaterra, destacava-se a Merchants of the Staple, associação que controlava a venda de lã (seu mais forte produto) e a importação de produtos oriundos da região flamenga.

flamengo: originário de Flandres, atual Bélgica.

akg-images/Latinstock/Biblioteca Nacional, Viena, Áustria.

▲ Nesta iluminura italiana do final do século XIV, representação de uma loja de queijos. Em geral, a atividade comercial vinha em crescente desenvolvimento desde o século XI.

Logo aconteceria a reunião de diversas hansas no norte da atual Alemanha, dando origem à **Liga Hanseática**, cujas poderosas cidades (Hamburgo, Brêmen, Lübeck, Rostock), habitadas principalmente por povos germânicos, passaram a controlar todo o comércio dos mares do Norte e Báltico. Seus comerciantes traziam trigo e pescado, importantes para a população que continuava a crescer, e madeiras, fundamentais para os empreendimentos de construção naval, além de outros produtos.

Dessa forma, consolidavam-se dois polos comerciais na Europa da Baixa Idade Média: um italiano e outro germânico. A ligação desses dois polos se fazia por rotas terrestres que convergiam para as planícies de Champanhe, região no centro da França. Lá se realizavam grandes **feiras**, onde os comerciantes do norte encontravam os do sul, constituindo centros de articulação do crescente comércio europeu.

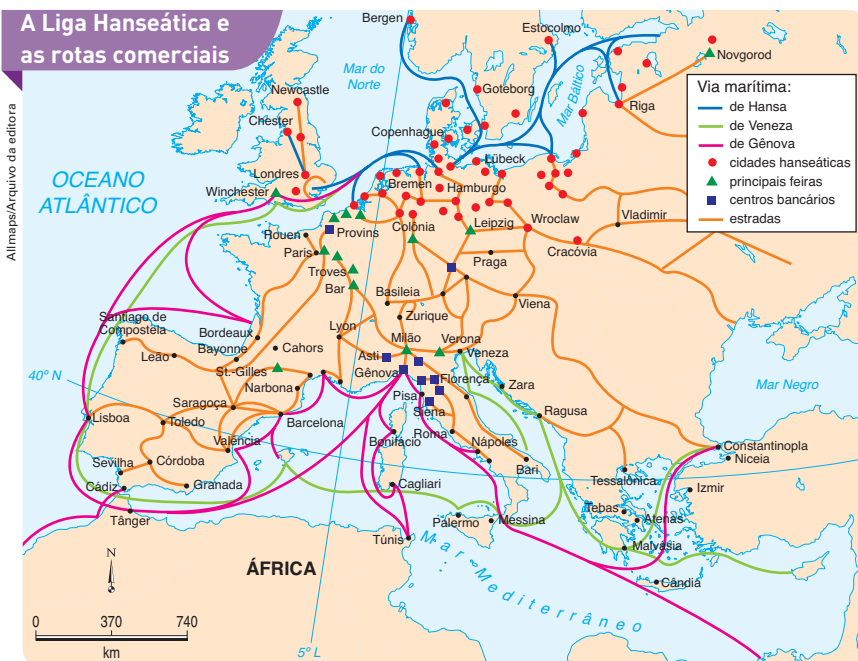
O desenvolvimento comercial e as transações financeiras tornaram necessária a utilização em larga escala de moedas, o que gerou a introdução de letras de câmbio e o desenvolvimento de atividades bancárias em geral. A terra deixou de ser a única fonte de riqueza e, nesse contexto, surgiu um novo grupo social, o dos mercadores.

letra de câmbio: ordem de pagamento; um título que dá direito a um saque.

O renascimento urbano na Europa

Ao longo das novas rotas comerciais, multiplicavam-se os **burgos**, isto é, as cidades. Muitas vezes, tratava-se de antigas cidades romanas abandonadas, que foram sendo reocupadas e voltavam a prosperar. Outras vezes, eram aglomerados que surgiam nas encruzilhadas de rotas comerciais terrestres, em regiões de feiras ou às margens de rios. Cercados de muralhas defensivas, os burgos têm sua denominação derivada do germânico *burgs* para o latim *burgu*, que significa 'pequena fortaleza'.

Havia também as aglomerações formadas em torno de antigos castelos, que extrapolaram os limites das muralhas originais. Nesse caso, como se originavam em terras pertencentes aos senhores feudais, que compunham a camada social dominante, ficavam submetidas a sua autoridade e, frequentemente, à cobrança de impostos. Com a expansão do comércio e da vida urbana, os habitantes dos burgos começaram a buscar autonomia, derivando daí o **movimento comunal**, que significou a luta pela emancipação dos burgos, entre os séculos XI e XIII, até então submetidos à autoridade e à cobrança de impostos dos senhores feudais.

A Liga Hanseática e as rotas comerciais

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: DI SACCO, Paolo (Coord.). *Corso di storia antica e medievale*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1997. p. 133.

▲ Área de atuação da Liga Hanseática com as principais rotas comerciais da Baixa Idade Média. Note que a Liga Hanseática, cujo eixo era o mar do Norte, teve uma vasta área de atuação. Verifique também o forte vínculo entre o desenvolvimento comercial e a urbanização.

Um burgo podia obter sua independência de forma pacífica, quase sempre mediante pagamento de uma indenização ao nobre ou bispo local. Porém, no caso de resistência dos senhores feudais, era necessário apoio externo, comumente por meio da intervenção real, que, nessa época, ganhava cada vez mais força, como você estudará mais adiante. As Cartas de Franquia eram os documentos que formalizavam a autonomia dos burgos, determinando isenção de pedágios, direitos senhoriais e outras obrigações, autorizando seus habitantes, os "burgueses", a cobrar impostos e organizar tropas e concedendo aos burgos independência administrativa e judiciária.

À medida que as cidades iam obtendo sua autonomia, as atividades mercantis tendiam a crescer, dando origem a instituições como as corporações de mercadores e as de ofício.

akg-images/Ipress/Biblioteca Nacional, Viena, Áustria.

▲ Iluminura italiana de 1390 retratando interessantes particularidades do cotidiano da vida urbana na Baixa Idade Média. À esquerda, um alfaiate tira medidas de seu cliente; mais à direita, dois ajudantes executam seu ofício costurando os tecidos.

As corporações de mercadores, também chamadas **guildas**, tinham por objetivo agrupar os negociantes locais para garantir o monopólio do comércio. As **corporações de ofício** reuniam os trabalhadores por especialidade, estabelecendo para seus membros a exclusividade de produção e definindo padrões de trabalho, visando à qualidade dos produtos, além de procurar evitar a concorrência dentro do burgo.

As corporações de ofício tinham uma organização fortemente hierarquizada, sendo controladas pelos **mestres-artesãos**, que não só realizavam o trabalho como também eram os proprietários das oficinas (muitas vezes localizadas em suas casas), das ferramentas, das matérias-primas e do conhecimento técnico necessário à produção. Abaixo do mestre vinham os **companheiros** ou **oficiais jornaleiros**, trabalhadores especializados, com ganhos estipulados pelo mestre.

Por fim, vinham os **aprendizes**, que, em troca do trabalho, recebiam alimentação, alojamento, vestuário e o aprendizado que lhes possibilitaria eventualmente se transformar em oficiais e, mediante autorização da corporação do seu ofício, em mestres.

Dessa forma, e ao contrário do que ocorria nos feudos, existia certa mobilidade social na atividade artesanal, mesmo que bastante reduzida no caso dos mestres, devido à dimensão do mercado urbano e ao controle da corporação exercido por eles.

Apesar desse dinamismo urbano, existia uma limitação cultural, típica da época, que dificultava o desenvolvimento dos negócios. Essa limitação referia-se ao pensamento cristão com base na filosofia denominada **escolástica**, que condenava o lucro e a prática da usura, considerados pecados capitais.

> **usura:** empréstimo de dinheiro pelo qual se cobram taxas de juros excessivas. Durante o período medieval, condenava-se a prática da usura porque o lucro não seria decorrente do trabalho.

Essa mentalidade influenciava as corporações de ofício ao defender o "justo preço", que estipulava que cada mercadoria deveria ser vendida pelo preço da matéria-prima somado ao valor da mão de obra empregada. Rejeitando-se a possibilidade de lucro, inibia-se o acúmulo de capital (dinheiro e outros bens) e, evidentemente, de novos investimentos na produção, criando-se assim um freio ao crescimento econômico.

De qualquer forma, e a despeito das limitações, o comércio foi se difundindo. Embora lento, o enriquecimento dos comerciantes e de uma parcela dos mestres levou-os a controlar com exclusividade certas atividades comerciais e artesanais, a exemplo dos mercadores das hansas e dos mestres empregadores, indicando o processo de formação de um novo grupo social em ascensão: a **burguesia**. Observe-se, porém, que essa burguesia medieval é completamente distinta da burguesia que se formaria nos séculos XVIII e XIX. Além de o termo burgueses referir-se, originalmente, ao conjunto dos habitantes dos burgos (cidades), os mercadores, artesãos e banqueiros enriquecidos nessa época medieval tinham atuações próprias e diferentes daquelas da classe que geralmente designamos por esse termo. As metas predominantes da burguesia medieval eram a busca da riqueza fundiária

e a integração à nobreza, com a aquisição de terras (feudos) e títulos de cavaleiro. Quadro muito diferente dos burgueses capitalistas, cujo ganho nas atividades econômicas destina-se, essencialmente, ao reinvestimento de capital.

A expansão do trabalho remunerado e da vida urbana, a possibilidade de lucros individuais (apesar das restrições religiosas) e uma economia monetarizada dependente da atividade mercantil – ou seja, do comércio – são elementos que nos permitem identificar, ao longo da Baixa Idade Média, transformações mais amplas das relações e estruturas sociais e econômicas, como veremos nos capítulos seguintes.

economia monetarizada: economia que utiliza moeda em larga escala.

Reprodução/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

Artesãos tingindo um tecido de lã, observados por um fiscal da corporação, imagem do século XV.

The Granger Collection/Other Images

The Art Archive/Other Images/Museu do Louvre, Paris, França.

Nas comunas medievais, as duas principais fontes de riqueza eram os produtos do campo e do comércio. Paralelamente a essa atividade, foi ganhando força a banca, com o câmbio de moedas e empréstimos. Acima, artesãos recebendo seu salário, miniatura italiana do século XV, de autoria desconhecida. Ao lado, um banqueiro e sua esposa em representação de Quentin Metsys, do século XIV.

PARA RECORDAR: As Cruzadas e o renascimento comercial e urbano

ATIVIDADE

Com base no esquema-resumo acima, elabore um texto coerente e coeso sobre as transformações ocorridas na Europa durante a Baixa Idade Média, no qual apareçam articulados os seguintes tópicos:

- crescimento demográfico na Europa;
- Cruzadas;
- ampliação do comércio;
- crescimento urbano.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura e interpretação de texto

O texto a seguir foi escrito pelo libanês Amin Maalouf com base em fontes muçulmanas. Nele, o autor faz uma descrição da chegada dos cristãos (genericamente chamados de *francos*) a Jerusalém, no final da Primeira Cruzada. Leia-o com atenção e faça o que se pede adiante.

Os cruzados libertam Jerusalém

[...] *A população da Cidade Santa foi passada ao fio da espada, e os francos estiveram matando muçulmanos durante uma semana. Na mesquita de Al-Aqsa, mataram mais de 70 mil pessoas. E Ibn al-Atir, que evita citar cifras não comprováveis, corrige: mataram muita gente. Aos judeus, recolheram na sua sinagoga e lá os francos os queimaram vivos. Destruíram também os monumentos dos santos, e a tumba de Abraão – a paz esteja com ele!*

Entre os monumentos saqueados pelos invasores, encontra-se a mesquita de Omar, erguida em memória do segundo sucessor do profeta, o califa Omar Ibn al-Jattab, que havia tomado Jerusalém dos romanos em fevereiro de 638. A partir desse feito, os árabes aproveitaram sempre que puderam a ocasião de evocar aquele acontecimento com a intenção de realçar a diferença entre seu comportamento e o dos francos. Naquele dia, Omar havia entrado montado em seu célebre camelo branco, enquanto o patriarca grego [bizantino] *da Cidade Santa ia a seu encontro. O califa havia começado por prometer que se respeitariam as vidas e os bens de todos os habitantes, antes de pedir-lhe que o acompanhasse na visita a todos os lugares santos do cristianismo. Quando se encontravam na igreja de Qyama, o Santo Sepulcro, como havia chegado a hora da oração, Omar perguntou a seu anfitrião onde poderia estender seu tapete para prostrar-se. O patriarca o convidou a permanecer onde estava, mas o califa o contestou: "Se eu o fizer, os muçulmanos amanhã quererão apropriar-se deste local, dizendo: 'Omar rezou aqui'". E, levando seu tapete, foi ajoelhar-se do lado de fora. Estava certo, pois nesse local foi onde se construiu a mesquita que leva seu nome. Os chefes francos, desgraçadamente, não são tão magnânimos. Celebram seu triunfo com uma matança indescritível e logo saqueiam selvagemente a cidade que dizem venerar.*

MAALOUF, Amin. *La invasión*. Madrid: Alianza Editorial, 1994. p. 85-86.

a) O texto menciona a "diferença de comportamento" entre os árabes e os francos (cristãos). Explique a que diferença o texto se refere.

b) Por que o episódio da visita de Omar ao Santo Sepulcro é tomado pelos árabes como exemplo de seu comportamento em relação aos cristãos?

c) Reflita sobre seus conhecimentos em relação à Baixa Idade Média e ao movimento cruzadista e responda: que intenções pode Amin Maalouf ter tido para escrever um livro em que as Cruzadas fossem contadas do ponto de vista dos muçulmanos?

2 Leitura e interpretação de documento

Leia o texto abaixo, em que o papa Urbano II, no Concílio de Clermont, em 1095, pregava a necessidade das Cruzadas.

Deixai os que outrora estavam acostumados a se baterem, impiedosamente, contra os fiéis, em guerras particulares, lutarem contra os infiéis [...]*. Deixai os que até aqui foram ladrões, tornarem-se soldados. Deixai aqueles que outrora se bateram contra seus irmãos e parentes, lutarem agora contra os bárbaros, como devem. Deixai os que outrora foram mercenários, a baixos salários, receberem agora a recompensa eterna.*

Uma vez que a terra que vós habitais, fechada de todos os lados pelo mar e circundada por montanhas, é demasiado pequena à vossa grande população: sua riqueza não abunda, mal fornece o alimento necessário aos seus cultivadores [...] *tomai o caminho do Santo Sepulcro; arrebatai aquela terra à raça perversa e submetei-a a vós mesmos. Essa terra em que, como diz a Escritura, "jorra leite e mel" foi dada por Deus aos filhos de Israel. Jerusalém é o umbigo do mundo, a terra mais que todas frutífera, como um novo paraíso dos deleites.*

URBANO II (papa), apud HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 15. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 28.

a) Como o papa Urbano II justificou a necessidade das Cruzadas?

b) Quem são os "soldados" convocados para lutar nas Cruzadas, mencionados nesse texto?

3 Leitura e interpretação de tabela e mapa

A tabela abaixo nos oferece dados acerca das transformações demográficas ocorridas na Europa ocidental durante parte da Idade Média. Leia-a, procurando identificar onde e quando ocorreram as maiores oscilações demográficas. Depois, observe novamente o mapa da página 208. Ele indica as principais rotas comerciais existentes na Baixa Idade Média. Fique atento às regiões onde há maior concentração de rotas comerciais. Responda às questões na sequência.

POPULAÇÃO EUROPEIA ESTIMADA (EM MILHÕES) NO PERÍODO DE 500-1340

Região	Período			
	500	650	1000	1340
Grécia/Bálcãs	5,0	3,0	5	6,0
Itália	4,0	2,5	5	10,0
Espanha/Portugal	4,0	3,5	7	9,0
Total – Sul	**13,0**	**9,0**	**17**	**25,0**
França/Países Baixos	5,0	3,0	6	19,0
Grã-Bretanha	0,5	0,5	2	5,0
Alemanha/Escandinávia	3,5	2,0	4	11,5
Total – Oeste/Central	**9,0**	**5,5**	**12**	**35,5**

MEDIEVAL Sourcebook: Tables on Population in Medieval Europe. Disponível em: <www.fordham.edu/halsall/source/pop-in-eur.html>. Acesso em: 3 out. 2012.

a) De acordo com a tabela acima, o que aconteceu com a população europeia no início da Alta Idade Média?

b) O que poderia explicar a oscilação demográfica constatada acima?

c) De acordo com os dados da tabela, em que regiões e períodos a população da Europa ocidental mais cresceu?

d) Que relação você percebe entre os dados oferecidos pela tabela e as informações contidas no mapa?

e) Mobilizando seus conhecimentos de História, proponha uma hipótese para explicar a relação estabelecida na questão anterior.

akg-images/Ipress/Biblioteca Nacional, Viena, Áustria.

CAPÍTULO 8

Economia, sociedade e cultura medieval

The Granger Collection/Other Images

▲ Iluminura mostrando o trabalho de corte do trigo em um feudo medieval. Ilustra o *Livro de Horas Flamengo*, de cerca de 1515.

PARA PENSAR HISTORICAMENTE

Subordinação e dominação

No mundo europeu ocidental durante a Idade Média, o sistema feudal era caracterizado pela subordinação da maior parte da população a um pequeno grupo – os senhores feudais –, pela produção agrária autossuficiente voltada para o consumo e pela importância e força da Igreja católica em todas as esferas do cotidiano.

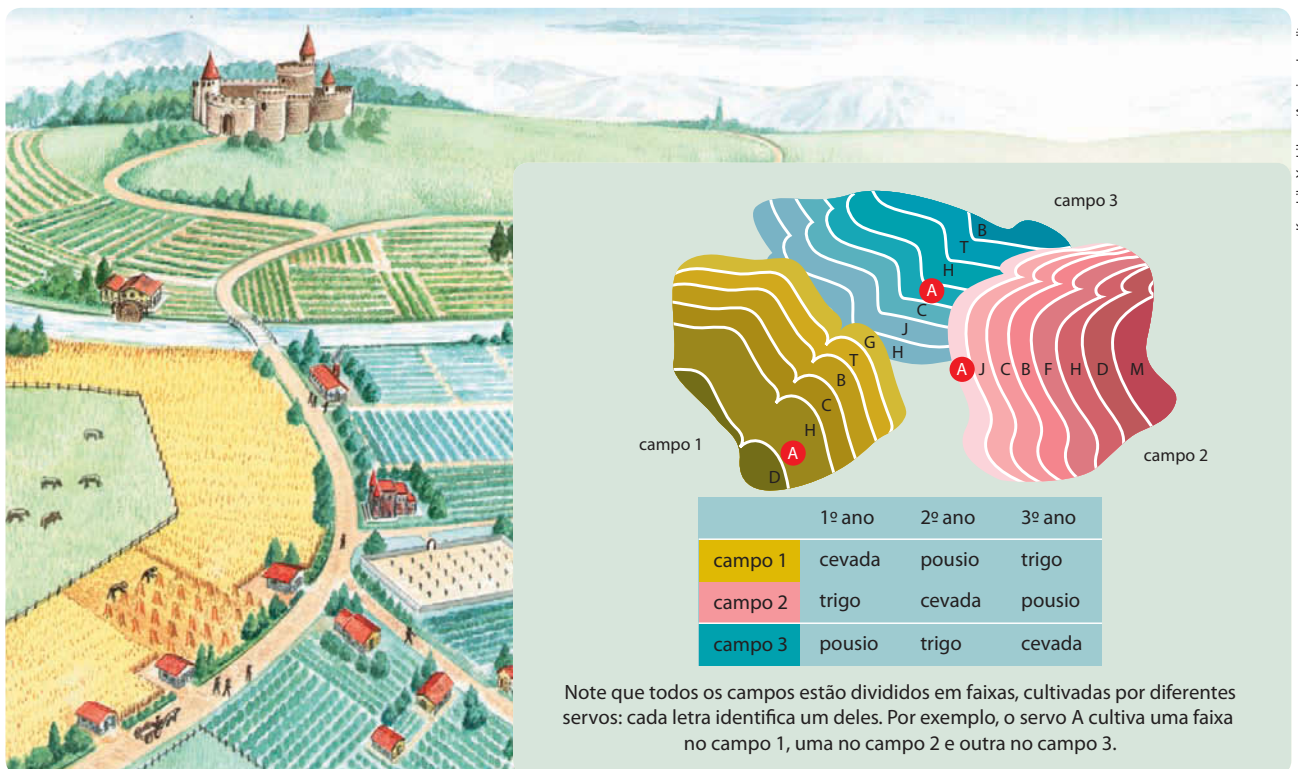
A religiosidade media e ordenava o tempo, definindo os momentos de trabalho e de ócio, as festas, os jejuns, os momentos de atividades profanas e de dedicação ao sagrado, etc. Assim, os ritmos do cotidiano do mundo do trabalho e das produções materiais, artísticas e intelectuais eram governados por essas formas de ordenar o tempo e refletiam o contexto e as características da organização feudal.

Como em outros aspectos, também na cultura a Europa e as outras regiões do globo encontravam-se em processos históricos e ritmos de desenvolvimento diferentes. Neste capítulo você compreenderá como se estruturava a dominação na Europa feudal, incrustada entre as fronteiras da sociedade islâmica e de Bizâncio. Poderá, ainda, refletir sobre os mecanismos de subordinação e dominação sociais, culturais, econômicos e políticos.

A estrutura econômica, social, política e cultural que predominou na Europa ocidental durante a Idade Média, em substituição ao escravismo greco-romano, foi chamada pelos historiadores de feudalismo. É importante ressaltar que esse sistema não foi imóvel e muito menos estagnado. Ao contrário, formou-se durante a Alta Idade Média (do século V ao X) e, principalmente a partir do século XI, início do período que costuma ser denominado Baixa Idade Média (século XI ao XV), mostrou seu dinamismo com o desenvolvimento das cidades e das atividades artesanais e comerciais. Destaque-se ainda que as características do feudalismo variaram de região para região e de época para época ao longo dos séculos. Ao mesmo tempo, os vizinhos da Europa ocidental – muçulmanos e bizantinos – tiveram outras formas de organização social e econômica que não o feudalismo, e a unidade imperial ou estruturas em califados permitia-lhes desenvolver intensamente o comércio, o que permitiu a essas sociedades grande desenvolvimento, e Bizâncio viveu seu auge.

▲ Cena medieval representando o trabalho de servos no campo.

De modo geral, do ponto de vista econômico, o sistema feudal, em sua formação, era caracterizado pelo predomínio da produção para consumo local, comércio bastante reduzido ou quase inexistente e ausência ou baixa utilização de moeda. O feudo, unidade de produção agrária, pertencia a uma camada de senhores feudais, que eram membros do alto clero ou nobres guerreiros.

O trabalho na sociedade feudal estava baseado na servidão, relação que mantinha os trabalhadores (servos, ou vilãos ou aldeões) presos à terra e subordinados a uma série de obrigações em impostos feudais e serviços. Nessa época era comum que as pessoas nascessem, vivessem e morressem sem jamais sair do lugar, atreladas às obrigações para com o senhor do feudo.

	1º ano	2º ano	3º ano
campo 1	cevada	pousio	trigo
campo 2	trigo	cevada	pousio
campo 3	pousio	trigo	cevada

▲ Modelo de um feudo, unidade de produção típica da Europa ocidental durante a Idade Média. Ao lado, esquema de rotação de culturas, em três campos, que propiciava cultivos diferentes e o descanso a cada dois anos de cultivo, chamado *pousio*.

A sociedade feudal baseava-se na existência de dois grupos sociais principais – senhores e servos – e podia ser caracterizada como estamental, uma vez que as categorias eram claramente definidas e não era comum haver nenhum tipo de mobilidade. O estamento inferior – a camada produtiva e dominada constituída pelos servos – formava a maioria da população. Destaque-se que além desse quadro geral, dependendo da região e ao longo do tempo, existiram desde aqueles mais subordinados à servidão e submissos às tributações, até alguns com um pouco mais de liberdade, inclusive isentos de algumas obrigações.

A exploração do trabalho servil era legitimada pela Igreja. Para ela, cada membro da sociedade tinha funções a cumprir em sua passagem pela Terra, o que disseminava uma mentalidade favorável à condição subordinada dos servos. Segundo essa mentalidade, era função do servo trabalhar, do clérigo rezar, e do nobre proteger militarmente a sociedade.

A VIDA DOS SERVOS

Os tributos anuais pagos por um camponês francês chamado Guichard – que viveu na Borgonha [atual França], não longe das propriedades do bispo de Mâcon – eram típicos desses acordos. A cada Páscoa, ele dava ao cônego Étienne, seu senhor, um cordeiro; na estação do feno, devia-lhe seis peças de dinheiro. Quando chegava a época da colheita, Guichard era obrigado a dar uma medida generosa de aveia, bem como se reunir com outros camponeses para oferecer um banquete ao cônego. Na colheita da uva, Guichard pagava nova quantia em dinheiro, além de três pães e um pouco de vinho. Estava livre de obrigações durante os magros meses de inverno até o início da quaresma, quando o senhor aguardava um capão. Na metade desse período de penitência, devia mais seis peças de dinheiro, e logo depois chegava o momento de sacrificar o cordeiro da Páscoa e recomeçar todo o ciclo. [...]

A herdade [grande propriedade rural] feudal típica – a casa e as terras do senhor – era um mundo autossuficiente. Tinha sua própria igreja, seu moinho, uma cervejaria e uma padaria centrais, possivelmente uma taverna. Os campos eram divididos entre os lotes dos camponeses e o terreno pessoal do senhor. As cabanas dos camponeses geralmente ficavam agrupadas numa aldeia próxima da fonte de água; uma grande herdade podia conter várias aldeias. O senhor tinha seus próprios celeiros e estábulos, que geralmente ficavam perto de sua moradia ou castelo; seus arrendatários dividiam amiúde suas cabanas com uma vaca ou cabra da família e, com exceção dos mais pobres, todos tinham um porco.

De uma geração para outra, o cenário rural dificilmente se alterava. O século VIII trouxera para a Europa os moinhos d'água, arados mais fundos e eficientes e o ciclo de três anos de plantações – trigo, depois aveia ou cevada, depois repouso – que alimentava homens e animais e permitia que a terra recuperasse sua fertilidade. [...]

CAMPANHAS sagradas: 1100-1200. Rio de Janeiro: Time-Life/Cidade Cultural, 1990. p. 31-32. (História em Revista).

▲ Colheita representada numa iluminura medieval. Inglaterra, século XIV.

Os senhores feudais, por sua vez, estabeleciam entre si relações de suserania e vassalagem. Isso ocorria, por exemplo, quando um nobre doava terras a outro nobre, em troca de ajuda em guerras e outras obrigações, como tributos. O senhor que doava o feudo tornava-se suserano, comprometendo-se a proteger militarmente o nobre que recebera a terra. Este passava a ser vassalo daquele, obrigado a prestar, principalmente, ajuda militar ao primeiro. Um suserano poderia ter diversos vassalos, e cada vassalo outros tantos, de forma que diversos senhores feudais, nobres guerreiros de uma região, assumiam um compromisso mútuo de defesa. Também ocorria de um nobre tornar-se suserano não por doar terras, mas por fazer outros tipos de concessão: por exemplo, ceder ao vassalo o direito de explorar pedágios em pontes ou estradas, ou recolher taxas numa aldeia ou região.

SOBRE A MULHER NA IDADE MÉDIA

A sociedade medieval era bem marcada pela hierarquia entre as ordens e isso ocorria também na distinção existente entre o masculino/feminino. Grande parte da literatura medieval optava por demonstrar as deficiências femininas em relação aos homens. Os religiosos, por abdicarem em tese do contato sexual com as mulheres, alimentavam uma visão ainda mais negativa dos aspectos ligados ao público feminino. De acordo com os escritos dos clérigos, as mulheres eram naturalmente propensas à luxúria e incapazes de orientar-se pela voz da razão, o que as tornava presas fáceis das tentações. Dissimuladas e falsas, elas tendiam a reproduzir o pecado original: estavam sempre prontas a seduzir os homens e causar sua ruína. Por isso, os religiosos aconselhavam os homens a manterem suas esposas sob vigilância constante e assegurar sua obediência. Uma mulher insubmissa colocava em risco não só sua família, mas toda a ordem social.

Nem mesmo a glorificação da Virgem Maria a partir do século XII, elevada muito acima das outras mulheres, ou a dama do amor cortesão, a inacessível amante dos poetas medievais, reverteram a depreciação feminina. Claro que, apesar do que a história tradicional reproduz, houve inúmeros exemplos medievais de mulheres na dianteira, administrando seus lares, ofícios, negócios variados e mesmo feudos, especialmente durante a minoridade dos herdeiros, além da posição de liderança em enfrentamentos cotidianos e mesmo na Corte, inclusive em situações de guerras.

A despeito de sua má reputação, a mulher desempenhava, por exemplo, uma função central nos acordos entre as casas aristocráticas. Por meio dos acordos matrimoniais, as famílias selavam a paz, asseguravam a perpetuação da linhagem e a transmissão das posses e privilégios aos descendentes. Por outro lado, o fracasso da união poderia desencadear guerras e romper as delicadas teias de lealdade entre as famílias nobres. Por isso, a escolha de um esposo para uma jovem era assunto dos mais graves, que competia ao pai ou a outra autoridade masculina da família, desprezando-se a opinião da mulher na decisão. Nem a exigência da Igreja para que os casamentos só fossem feitos com o consentimento dos noivos foi capaz de impedir que as moças casassem contrariadas.

A necessidade de garantir a legitimidade dos herdeiros impôs mecanismos cada vez mais rigorosos de controle sobre o corpo feminino. Para impedir que a mulher mantivesse algum tipo de relação sexual antes do casamento, elas eram encaminhadas precocemente às núpcias. Assim, meninas de 12 ou 13 anos tornavam-se esposas de homens 15 ou 20 anos mais velhos. Confinadas ao lar, as mulheres deveriam mostrar obediência e mansidão, dedicando-se aos assuntos domésticos, como o preparo dos alimentos, a vigilância sobre os empregados e a criação dos filhos.

Havia grande cobrança pela maternidade, de modo que se esperava que a jovem engravidasse o mais breve possível depois de casada. A esterilidade era malvista e a mulher incapaz de gerar filhos corria o risco de ser repudiada pelo marido e posta à margem da sociedade. Ser mãe era a principal obrigação feminina e boa parte da vida adulta das mulheres da aristocracia era tomada pela gravidez: em geral, antes de completar 40 anos, uma nobre colocava no mundo mais de uma dezena de filhos. No entanto, em função da altíssima mortalidade infantil, poucos eram os casais que, ao falecer, tinham mais de 2 ou 3 filhos ainda vivos.

O ócio era entendido como um risco sem tamanho para as mulheres. Assim, o bordado e a tecelagem eram ensinados às meninas desde a mais tenra idade como forma de educar seu corpo para a quietude e para o adormecimento dos pensamentos, para evitar que se entregassem a impulsos e práticas considerados pecaminosos. Na imagem, mulheres tecendo, ilustração do século XV, de autoria desconhecida, para a obra *De Claris Mulieribus* (Sobre Mulheres Famosas, 1361-62) de Giovanni Boccaccio.

Biblioteca Britânica/The Bridgeman/Keystone

Para marcar essa relação de dependência, realizava-se uma cerimônia, a homenagem, durante a qual o senhor que recebia o benefício – por exemplo, a concessão de uma área territorial – fazia um juramento de fidelidade diante de uma relíquia religiosa ou perante os evangelhos.

Tratava-se de uma teia de relações em forma de pirâmide em cuja base estavam senhores feudais menos poderosos e ricos que eram somente vassalos; no meio estavam nobres vassalos de um e suseranos de vários; e, no topo, geralmente, um senhor feudal mais poderoso que todos: o rei.

Ao longo dos séculos, na progressiva complexidade de relações medievais de dependência e fidelidade entre senhores, surgiram até mesmo reis vassalos de outros suseranos. O fundamental, já que havia uma fragmentação de poderes nas mãos dos senhores e um poder central fraco, é que as relações de suserania e vassalagem garantissem a coesão mínima entre os membros do grupo social dominante, o que era indispensável para enfrentar ameaças que pudessem subverter a ordem estabelecida, especialmente por parte dos servos.

Os reis feudais não se caracterizavam por suas funções políticas e administrativas, mas principalmente pelas militares. No caso de agressão externa, como era comum durante a Alta Idade Média, o rei atuava como chefe militar de um exército formado por centenas de nobres e seus cavaleiros e tropas auxiliares.

OPRESSÃO E DESPREZO AOS DE BAIXO

A evolução da língua traduz com perfeição a carga de desprezo que oprime o campesinato: não ser nobre corresponde a ser ignóbil (*innobilis*), e o vilão (etimologicamente um habitante da vila, da aldeia) é por definição um ser grosseiro, do qual não se pode esperar nada além da vilania. Nessas condições, não faz sentido reconhecer a qualidade de homens livres a tais criaturas.

BONNASSIE, Pierre. Liberdade e servidão. In: LE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru/São Paulo: Edusc/Imprensa Oficial do Estado, 2002. v. 2. p. 71.

Album/Oronoz/Latinstock

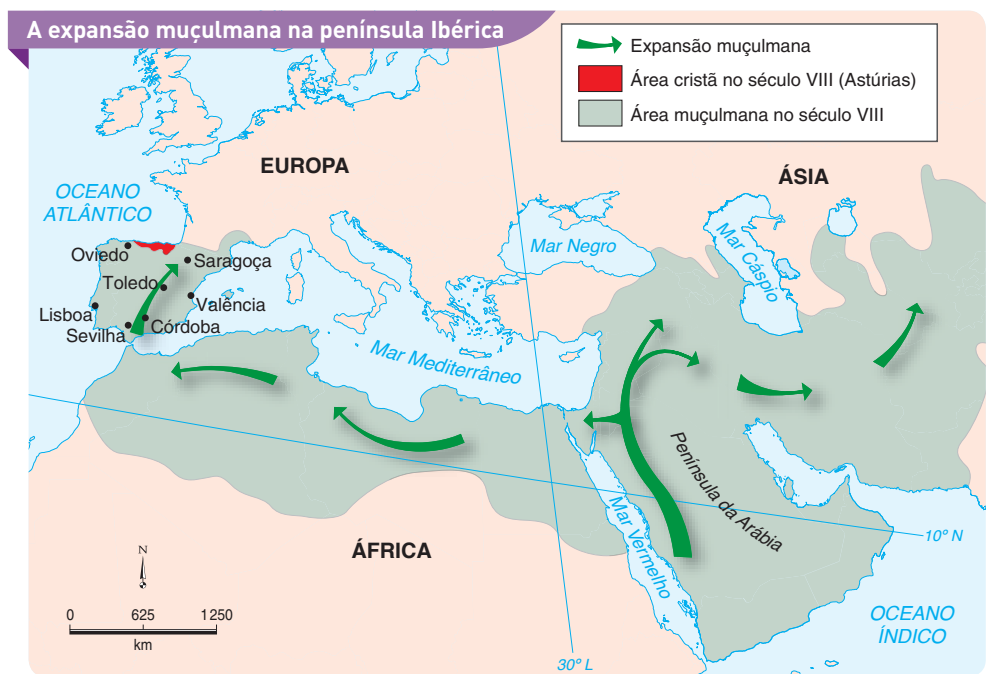
▲ Cerimônia de vassalagem, registrada no *Livro de Punição de D. Sancho IV de Castela*, do século XIII.

ISLÂMICOS E BIZANTINOS NA CONTRAMÃO DA EUROPA FEUDAL

Logo após a morte de Maomé, a expansão do Império Islâmico esteve baseada na sucessão de califas de Damasco, capital do Império. O islamismo significou, para os árabes, a unificação de diversas tribos e a realização de seu ímpeto expansionista de caráter religioso e econômico-comercial. No século VIII, ele já se estendia do rio Indo até a península Ibérica, incluindo o norte da África e regiões do sul da Europa, como as ilhas da Córsega e a Sicília. A expansão muçulmana, iniciada com os árabes, incluiu os berberes e outros povos, convertidos, aliados ou submetidos ao domínio islâmico. Seu período de expansão (do século VII ao VIII) corresponde a movimentos contrários aos do feudalismo: em vez de fragmentação em feudos e reinos, unificação de tribos por meio de um império dirigido pelos califas; em vez de fechamento econômico, expansão comercial. Séculos depois, a expansão muçulmana enfrentou sua fragmentação, com a formação de califados independentes.

Para a história do Brasil, um dos califados mais importantes foi o de Córdoba, que comandava a península Ibérica e marcou profundamente a formação dos espanhóis e portugueses modernos.

Os reinos de Portugal e Espanha, surgidos apenas nos séculos XII e XV, respectivamente, não foram precedidos por feudos nos moldes descritos até aqui na Idade Média europeia, mas pela dominação muçulmana – que demonstrava tolerância e acolhia judeus e cristãos, desde que afinados com os objetivos políticos e econômicos do califado.

Em Bizâncio, como vimos, o enfraquecimento do poder imperial, os ataques externos e o constante confronto com os muçulmanos em suas fronteiras foram provocando a desagregação do Império, que acabou por desaparecer em 1453, com a tomada de Constantinopla. Em seu lugar ergueu-se o Império Turco Otomano, que se estendeu até o século XX.

Adaptado de: HAYWOOD, John. *Atlas histórico do mundo*. Colônia: Konimann, 1999. p. 80-81.

A IGREJA MEDIEVAL

Como você observou ao estudar a desagregação do Império Romano do Ocidente, o triunfo do cristianismo contribuiu para a religiosidade que marcou a Idade Média. Foi nessa época que a Igreja começou a se organizar com o objetivo de zelar pela homogeneidade dos princípios da religião cristã e promover a conversão dos pagãos.

Presentes em todos os níveis sociais, os membros da Igreja medieval incitaram valores como a passividade e a subordinação dos homens comuns perante o senhor, tanto o senhor espiritual (clérigo), encarregado de proteger as almas, quanto o senhor feudal da terra (nobre), que protegia os corpos.

O poder da Igreja, portanto, não estava restrito ao plano espiritual, por mais importante que fosse a espiritualidade para as sociedades medievais; era também temporal. Isso porque ela foi, pouco a pouco, se transformando na maior proprietária de terras da Idade Média e construindo fortes vínculos com a estrutura feudal.

Além dos territórios diretamente controlados pelo papa (o Patrimônio de São Pedro), o alto clero (composto pelos bispos, arcebispos e abades) e várias ordens religiosas possuíam muitos feudos. O celibato clerical, criado nos primeiros séculos do cristianismo e rigorosamente aplicado a partir do século XI, contribuía, além disso, para a manutenção do patrimônio eclesiástico feudal, ao evitar a divisão entre possíveis herdeiros dos membros do clero.

O crescente apego de parte do clero à terra e aos bens materiais acabou gerando reações dentro da própria Igreja. Surgiram ordens religiosas que procuravam afastar seus membros das tentações do mundo por meio do isolamento em mosteiros e abadias e de votos de castidade, pobreza e silêncio. Distinguiu-se, a partir de então, o **clero secular** (que vivia no *saeculum*, no "mundo", em contato com a terra, a administração e a exploração das riquezas) do **clero regular** (que vivia de acordo com a *regula*, as "regras", como eram chamados os votos que os religiosos faziam).

Com o tempo, num mundo em que uma restrita minoria era alfabetizada, as igrejas, os mosteiros e as abadias converteram-se nos principais centros da cultura letrada. Nesses mosteiros e abadias medievais funcionavam as escolas e as bibliotecas da época. Era lá que se preservavam e restauravam textos antigos da herança greco-romana.

(poder) temporal: em oposição ao poder espiritual, o temporal refere-se ao mundo, à vida terrena.

celibato clerical: proibição de casamento imposta aos sacerdotes.

Apesar de todo seu poder e influência na sociedade, a estrutura da Igreja medieval encontrou dificuldades em manter a homogeneidade da doutrina cristã. Era comum o surgimento de seitas, facções ou orientações que, embora fundadas em princípios cristãos, se opunham à doutrina oficial da Igreja – eram as chamadas *heresias*. O difícil relacionamento com a Igreja bizantina também foi fator de ameaça ao poderio da Igreja com sede em Roma, que culminou, como já vimos, em 1054 no **Cisma do Oriente**.

▲ Nesta miniatura do século XV está representada uma biblioteca com diversos manuscritos.

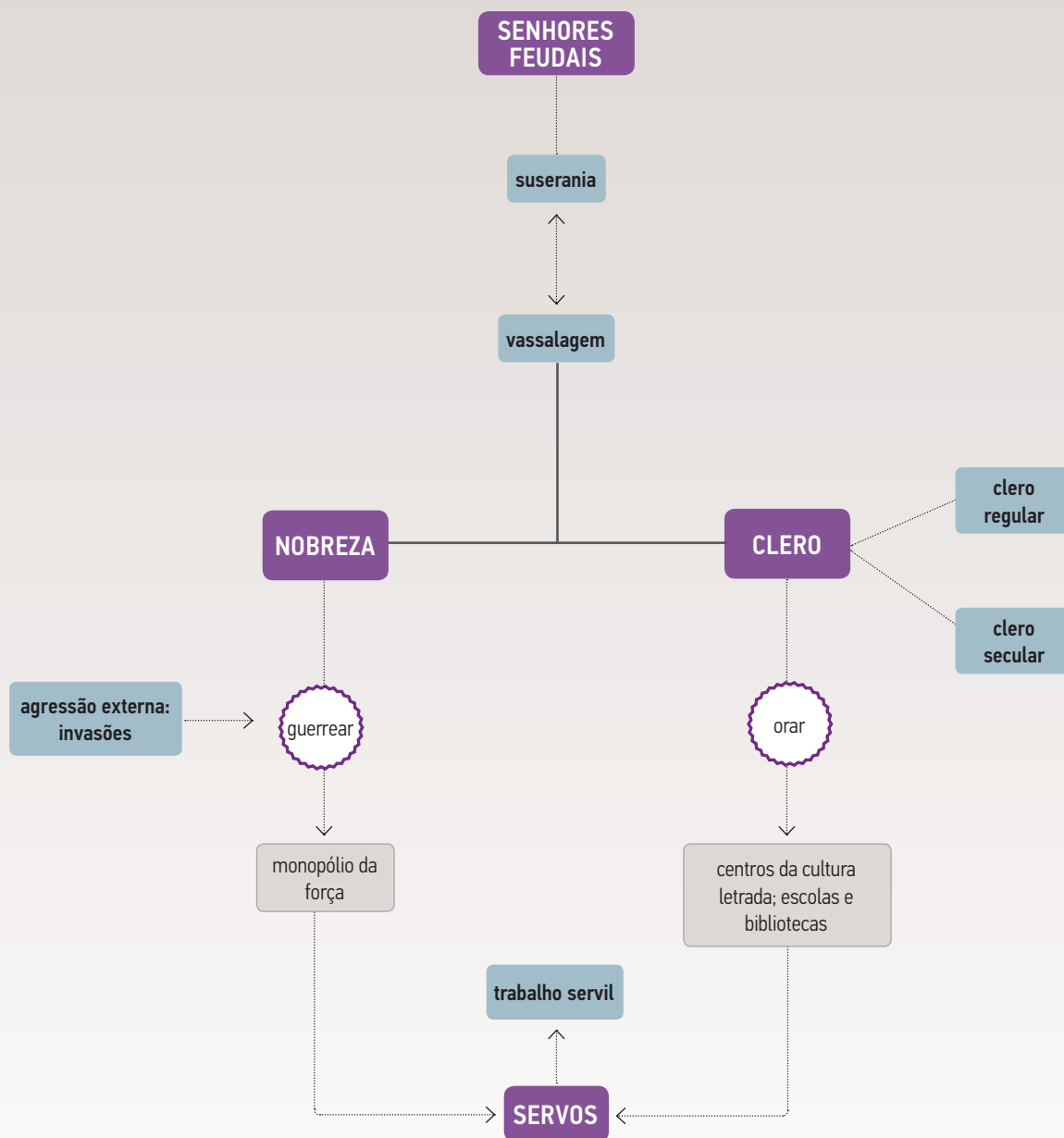
IGREJAS E CEMITÉRIOS

A rede de paróquias definiu as estruturas espaciais da Europa medieval, fixando a população no entorno do eixo que eram as igrejas e os cemitérios. Sobre isso, comenta Jérôme Baschet:

> A presença dos cemitérios no centro das cidades e das aldeias é tão importante que pode ser considerada um sintoma, ou até mesmo um elemento marcante específico da sociedade feudal. Não há, portanto, nada de surpreendente em constatar que é a partir da segunda metade do século XVIII que os cemitérios são expulsos para o exterior das zonas habitadas, para onde a Antiguidade os havia relegado. O feudalismo termina quando os mortos, que a Igreja havia posto no centro do espaço social, são reconduzidos para fora das cidades e das aldeias.

BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal*: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006. p. 281.

◄ A Igreja foi a mais poderosa instituição feudal, e o clero detinha não apenas o poder espiritual e psicológico, mas também o material. Durante a Alta Idade Média multiplicaram-se na Europa as igrejas paroquiais e os cemitérios em torno dos lugares de culto. A Igreja passou a controlar o casamento, os nascimentos (pelo batismo) e os falecimentos. Na imagem ao lado, do século XII, a consagração do altar-mor da abadia de Cluny, França, por Urbano II. A cerimônia de consagração purifica o altar, para que possa ser usado no culto.

PARA RECORDAR: Relações de poder no feudalismo da Europa ocidental

ATIVIDADES

1. Com base no esquema-resumo, descreva a sociedade feudal.

2. Em livros de História da Arte, revistas de História e *sites* da internet, faça uma pesquisa de imagens produzidas durante a Idade Média (afrescos, relevos, vitrais, iluminuras, artes decorativas, etc.) que possam ser usadas para representar as informações contidas em cada um dos boxes do esquema-resumo. Tire uma cópia ou escaneie e imprima as imagens escolhidas e, numa cartolina, reproduza o esquema-resumo acima, substituindo os textos dos boxes por elas.

3. Utilizando seus conhecimentos de história medieval, explique por que o sistema de suserania/vassalagem contribuiu para a descentralização do poder político na Europa ocidental.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura de texto e levantamento de hipótese

Leia o texto a seguir, que explica o sentido do termo **vilão** na Idade Média.

> *O termo* vilão, *que de início não é pejorativo, é sem dúvida o mais adequado, em primeiro lugar porque a noção moderna de "camponês" não tem equivalente nas concepções medievais. Nelas, os homens rurais não eram definidos por suas atividades (o trabalho na terra), mas pelo termo* vilão, *que abrange todos os aldeãos, seja qual for sua atividade (aí incluídos os artesãos), e que indica essencialmente residência local. Ele também não designa um estatuto jurídico (livre/não livre), questão que parece relativamente secundária. A base fundamental dessa relação social é antes de tudo de ordem espacial: ela designa todos os habitantes de um senhorio, os vilãos (ou, se quisermos, aldeãos) que sofrem a dominação do senhor do lugar.*
>
> BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal*: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006. p. 128.

a) Qual o sentido do termo **vilão** na Idade Média?

b) Por que, segundo o texto, o termo **camponês** não era correntemente empregado no contexto da Idade Média?

c) Atualmente, qual é o sentido cotidiano da palavra **vilão**?

d) Reflita sobre a condição social dos vilões na Idade Média e procure levantar uma hipótese para explicar por que o termo **vilão** adquiriu o significado atual.

2 Leitura e interpretação de documento

Retome o texto da página 218, do historiador Pierre Bonnassie, e leia o extrato a seguir. Depois, responda às questões propostas.

> *Os camponeses e os vilões / Os da mata e os da planície / Aos vinte, aos trinta, aos cem / Tiveram muitas reuniões / E espalharam a divisa de seu conselho / "Nosso inimigo é nosso senhor" / E falaram isso em segredo / E muitos juraram entre si / Que jamais, por sua vontade / Teriam senhor ou mediador* [...] */ Com tais ditos e palavras / E outras ainda mais loucas / Marcaram seu consentimento / E juraram solenemente / Que todos ficariam juntos / E juntos se defenderiam / E elegeram, não sei onde nem quando / Os mais hábeis, os que falavam melhor / Que foram por toda a região / Recolher os juramentos* [...] */ Raul se exaltou de tal modo / Que não fez qualquer julgamento / Colocou todos tristes e doloridos / De muitos arrancou os dentes / E outros mandou empalar / Arrancou os olhos, cortou os pulsos / A todos mandou assar os jarretes / Mesmo que com isso morressem / Outros foram queimados vivos / Ou colocados em chumbo fervente / Assim tratou a todos / Ficaram com aspecto horroroso / Não foram vistos depois disso em lugar nenhum / Onde não fossem reconhecidos / A comuna ficou reduzida a nada / E os vilões se portaram bem / Se retiraram e se demitiram / Daquilo que tinham começado.*
>
> *Roman de Rou* (Romance de Rolão), de Guillaume de Jumièges e Wace (Revolta de camponeses na Normandia em 997).
>
> Apud LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval II*. Lisboa: Editorial Estampa, 1984. p. 60-61.

The Granger Collection/Other Images

a) Pela leitura do trecho acima, extraído de um romance do século IX, é possível afirmar que os camponeses eram completamente submissos e dominados pelos senhores feudais?

b) Ao estudar a condição dos camponeses na Idade Média, o historiador Pierre Bonnassie afirma que, diante da imagem que as camadas dominantes tinham dos camponeses, "não faz sentido reconhecer a qualidade de homens livres a tais criaturas". Com base nessa ideia, analise o trecho do romance do século IX, citado acima.

3 Leitura de imagens e reflexão

A solidez ou a fragilidade dos edifícios e das construções expressam as relações entre as pessoas da sociedade às quais se destinavam. Examine atentamente as duas construções seguintes.

Degas Jean-Pierre/Hemis/ZumaPress/Keystone

Nui/Shutterstock/Glow Images

▲ No alto, em foto de 2009, castelo medieval em Najac, França; acima, em foto de 2012, a catedral de Notre-Dame (Nossa Senhora), em Paris, França.

a) Quais são as semelhanças entre as duas construções?

b) Qual é o significado de cada uma no contexto da sociedade feudal?

c) Que construções atuais você poderia citar como símbolos do poder dominante na sociedade?

A CULTURA NA ÉPOCA MEDIEVAL

As pessoas da Idade Média davam significados próprios às coisas de seu tempo, mas nem por isso estavam estagnadas ou atrasadas culturalmente. O monopólio cultural da Igreja, somado à intensa religiosidade que acabou refletindo nas artes e na mentalidade da época, foi chamado de teocentrismo cultural.

teocentrismo: do grego *theos*, 'Deus'; e *kentron* 'centro'.

A educação formal entrou em crise na Alta Idade Média, ficando restrita principalmente ao meio clerical. Durante o período merovíngio, a Igreja manteve escolas episcopais para garantir a formação do clero, enquanto dentro dos mosteiros realizavam-se a leitura e a cópia de documentos escritos e de alguns livros das civilizações grega e romana, além de, um pouco mais tarde, árabe. Nesse quadro, não é de estranhar que um dos principais filósofos medievais tenha sido um religioso do Baixo Império Romano, preocupado basicamente com assuntos ligados à doutrina cristã. **Santo Agostinho** (354-430), nascido no norte da África, estudou em Cartago e em Roma e foi um dos doutores da Igreja responsáveis pela síntese entre a filosofia clássica e o cristianismo. Entre suas obras figuram *Confissões* e *Cidade de Deus*.

Inspirado no grego Platão, Santo Agostinho dedicou-se a conhecer a essência humana e preocupou-se com o modo de alcançar a salvação da alma. Quanto ao homem, Santo Agostinho o definia como um ser corrompido, por ser herdeiro do pecado original. Em oposição a Deus, espiritual, perfeito, existia o homem, imperfeito, feito de carne, impuro, mortal.

Desse modo, a salvação somente seria obtida pelo homem pecador graças à intervenção divina, na medida em que Deus incluía o perdão entre seus infinitos atributos. Ao homem restava apenas a fé silenciosa em Deus e, consequentemente, a obediência ao clero. Nas palavras de Santo Agostinho, "a fé precede a razão". A onisciência de Deus, ou seja, o conhecimento total que Deus teria do presente, passado e futuro, faria do homem um ser predestinado, seja à salvação ou à condenação.

A Filosofia teve grandes pensadores islâmicos, como Ibn Rochd (Averróis), que promoveu uma exposição clara e organizada do pensamento de Aristóteles. Para Averróis, o pensamento permitiria harmonizar fé e razão e reivindicar o desenvolvimento autônomo da Filosofia, numa época em que o aspecto religioso era crucial para a vida social e política, seja na Europa, seja no Império Islâmico, seja ainda no Império Bizantino.

Ali Meyer/Corbis/Latinstock

▲ Como vimos, o trabalho dos monges copistas, reclusos em mosteiros, permitiu preservar muitos manuscritos da Antiguidade clássica. No período medieval, eles eram praticamente os únicos com cultura letrada. Acima, São Gregório com os escribas, relevo de marfim do final do século IX.

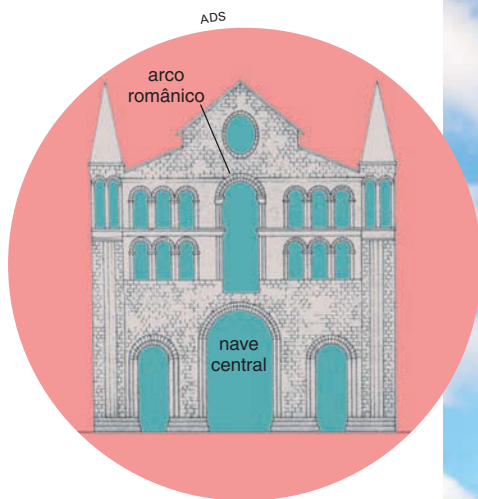
Além de Averróis, destacou-se a obra de Abu Hatim Alrazi, conhecido como Razi pelos povos latinos. Mesmo tendo vivido entre os séculos IX e X, Razi afirmava que os profetas eram impostores perigosos, os textos sagrados eram lendas que degradavam a inteligência e as religiões eram fontes de guerras e embrutecimento mental. Seus argumentos só puderam ser divulgados na Europa no século XVIII, no contexto do Iluminismo – movimento de valorização da racionalidade, ou seja, a busca de verdades independentes das verdades religiosas. Somente fragmentos da obra de Razi chegaram até os dias de hoje.

Na Europa cristã, entre os séculos V e X, apenas uma parcela bem pequena da população dominava a leitura. A língua escrita era basicamente o latim, e as pessoas geralmente se comunicavam em dialetos do latim ou em idiomas de origem germânica. Isso explica, em parte, porque a **pintura** e a **escultura** europeias possuíam papel educativo, além de contemplativo, na visão da Igreja católica. Assim, entre ornamentos dos mosteiros e igrejas, eventualmente se encontravam esculturas e afrescos, e os monges copistas ornamentavam os livros com as já citadas iluminuras. A **arquitetura** europeia medieval também refletiu a religiosidade herdada da Alta Idade Média. Os principais monumentos arquitetônicos do período foram igrejas, e o estilo predominante foi o **românico**, cujo máximo desenvolvimento se deu entre os séculos XI e XII na construção de castelos, mosteiros e igrejas. Caracterizado por grandes edifícios maciços, com grossas paredes para sua sustentação e pequeno número de janelas, exibia predominância de linhas horizontais. A simplicidade ornamental do exterior e do interior das construções era outra característica do estilo românico, cujas curvas baseavam-se no arco romano, semicircular. Observe a igreja abaixo.

O interior das igrejas românicas era escuro e frio, mas suas grossas paredes criavam uma impressão de proteção.

Ao mesmo tempo, o Império Islâmico viveu o amplo desenvolvimento de suas potencialidades artísticas e culturais. Um modo de conhecer alguns aspectos dessa cultura é ler a obra *As mil e uma noites*, uma compilação de contos populares da época, de várias origens, reunidos a partir do século IX. Também os palácios e mesquitas construídos na Espanha muçulmana, como a Mesquita de Córdoba ou o Palácio de Alhambra, em Granada, são exemplos culturais da civilização muçulmana naquele momento.

ADS

Alan Waterman/Alamy/Other Images

A arte românica confere aos castelos, mosteiros e igrejas medievais uma aparência de solidez e estabilidade. Na foto, de 2011, igreja de Notre-Dame-la-Grande, de Poitiers, França.

Os bizantinos e, principalmente, os árabes se destacaram ainda em Astronomia, Medicina, Matemática e Física. Toda a nossa matemática está sustentada nos algarismos que chamamos de *arábicos* – os quais, apesar de terem sido criados na Índia, foram divulgados pelos árabes.

Embora o período medieval europeu tenha sido caracterizado como a época do obscurantismo das ideias e do predomínio da fé, diferentes elementos da cultura material atestam a importância e a riqueza do pensamento e da cultura medievais. Até mesmo narrativas posteriores sobre pretensos temores dos cristãos europeus quanto ao ano 1000, como sendo a chegada do final dos tempos, o fim do mundo, hoje são contestadas. Sobre isso, leia o texto a seguir.

O ANO 1000

Do século XVI ao XIX, argumentando com a presença de inúmeros prodígios na documentação, os historiadores não duvidaram da ocorrência daquela obsessão [do fim do mundo no ano 1000] [...] vários historiadores adotaram o fato como verdadeiro e reforçaram sua existência. [...] Aceitando a ideia, Cesar Cantu, na Itália, Wilhelm Giesebrecht, na Alemanha, Augustin Thierry, na França e George Burr, nos Estados Unidos, contribuíram para sua petrificação e difusão nos manuais escolares.

Reagindo contra essa postura desde fins do século XIX diversos estudiosos procuraram demonstrar a falsidade daquela tese. Argumentou-se que os textos de época jamais mencionaram explicitamente a crença no fim do mundo no ano 1000. Lembrou-se de que, dos milhares de testamentos e cartas de doação da Alta Idade Média, apenas 35 referem-se ao fim do mundo, sem que nenhum deles assinale uma data precisa para tanto. [...] Assim, concluiu-se que "as pessoas do ano 1000 tinham outras coisas a fazer além de temer o fim do mundo".

FRANCO JR., Hilário. *O ano 1000*: tempo de medo ou tempo de esperança. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 16-17.

BAIXA IDADE MÉDIA: DINAMIZAÇÃO CULTURAL

Como vimos, pode-se afirmar que grande parte das expressões culturais medievais foi marcada pelo predomínio do pensamento religioso. Entretanto, na Baixa Idade Média, as transformações provocadas pela expansão comercial afetaram o monopólio cultural exercido pela Igreja. O crescimento do comércio, a urbanização e o contato cada vez mais intenso e frequente com outros povos, principalmente do Oriente, fizeram com que os europeus adquirissem outros valores, deixando de subordinar sua vida a uma "vontade divina". Aliás, o impulso das mudanças atingiu até mesmo a Igreja: no imaginário sobre a vida após a morte, surgiu no século XII um terceiro lugar ao lado do céu e do inferno: o purgatório.

Região intermediária destinada a desaparecer no Juízo Final, o purgatório era visto como um lugar transitório para aquelas almas que deviam purgar (pagar, limpar) seus poucos pecados (veniais) antes de ir para o céu. Os clérigos poderiam obter o perdão divino – **indulgência** – para certos defuntos mediante pagamento, o que constituiu um intenso comércio a partir do século XIII.

veniais: os pecados menores, passíveis de serem pagos por confissão ou pelo purgatório, opõem-se aos pecados mortais, mais graves.

O PURGATÓRIO E O PODER DA IGREJA

Essa espacialização do purgatório tinha consequências essenciais. Fazia crescer o poder da Igreja, cuja ajuda era necessária para diminuir a duração das temporadas num lugar, o purgatório, tão penoso quanto o inferno – com essa diferença de não ser eterno, mas de duração variável. Com a construção do purgatório, historicamente, o homem vivente dependia na Terra do direito de jurisdição da Igreja, o foro eclesiástico. O homem morto, por sua vez, estava na dependência única do foro divino. Mas com o purgatório, as almas (humanas, dotadas de uma espécie de corpo) dependem daí em diante do foro conjunto de Deus e da Igreja. A Igreja faz transbordar seu poder, seu *dominium*, para além da morte.

Meu estudo sobre o purgatório me fez compreender que uma civilização se definia essencialmente por seu domínio do espaço e do tempo. A civilização medieval só podia se tornar poderosa estendendo até o além o domínio do espaço e do tempo sobre a Terra, cá embaixo. A civilização medieval repousava sobre a ausência de fronteira impermeável entre o natural e o sobrenatural. A eternidade que aboliria o espaço e o tempo era verdadeiramente jogada para fora da História.

LE GOFF, Jacques. *Em busca da Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 145-146.

▲ O mapa indica os principais centros universitários fundados até o século XII. No século XIII, o chamado "século das universidades", já eram oitenta as universidades europeias.

Com a dinâmica comercial, as cidades transformaram-se, aos poucos, em centros culturais e passaram a irradiar uma cultura cada vez menos subordinada aos valores da Igreja. No processo de renascimento urbano, comercial e intelectual, destacaram-se as **universidades**, que a partir do século XII se tornaram importantes centros de ensino, embora muitas ainda mantivessem sua estrutura original, geralmente concebida no reinado de Carlos Magno.

Nesse período, as antigas escolas monásticas e as catedrais, dedicadas basicamente ao estudo de textos religiosos, transformaram-se em centros de estudos mais amplos. A denominação *universitas*, inicialmente atribuída à coletividade urbana e aos trabalhadores de um ofício, logo designava também os trabalhadores intelectuais (alunos e professores) em alguns centros de estudos, que passaram a se chamar *universidades*. Constituída principalmente de membros da Igreja, a comunidade de alunos e professores passou a receber também representantes da nobreza e dos novos grupos sociais emergentes das cidades.

Nos centros de estudos, os cursos eram compostos pelo *trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e pelo *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). Após esses estudos iniciais, o aluno era encaminhado para as "artes liberais", quando se preparava para exercer um ofício, ou então se especializava nas áreas de Teologia, Medicina ou Direito. As primeiras universidades surgiram com base nessa estrutura e se dedicavam a um estudo universal, como o próprio nome da instituição sugere.

O pensamento filosófico da Baixa Idade Média ainda era dominado pela religião, embora a teologia agostiniana da Alta Idade Média estivesse sendo substituída por uma nova concepção, a da **filosofia escolástica**.

Também conhecido como *tomismo*, esse conjunto de ideias tem suas origens no pensamento de **Santo Tomás de Aquino** (1225-1274). Professor na universidade de Paris e autor da *Suma teológica*, inspirou-se em Aristóteles, desenvolvendo a tese de que o progresso humano não dependia apenas da vontade divina, mas também do esforço do indivíduo. Assim, o homem surgiria como um ser privilegiado, uma vez que, dotado de razão, estava preparado para assumir seu destino. Santo Tomás de Aquino procurava, dessa forma, conciliar fé e razão, refutando a ideia agostiniana (de Santo Agostinho, conforme vimos) de predestinação.

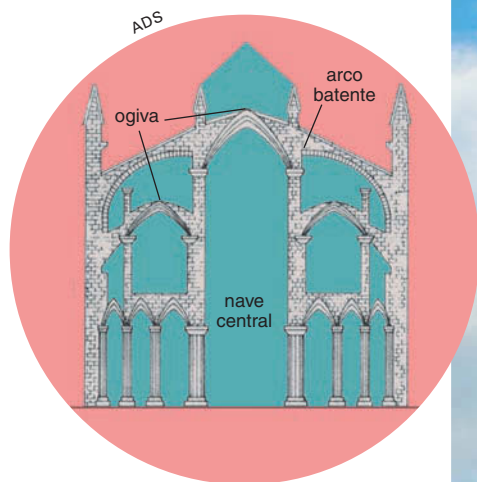
Como ser racional, o homem teria plenas condições de encontrar o caminho da salvação, evitando o pecado por meio do livre-arbítrio (livre escolha). Ao mesmo tempo, essa filosofia preservava a função do

clero como orientador espiritual e moral da sociedade. A liberdade de escolha estava condicionada às concepções eclesiásticas, ou seja, cabia ao clero indicar o correto caminho da salvação a ser trilhado pelo homem em vida. A realização de boas obras (boas ações, caridade, etc.) confirmaria a salvação.

A filosofia escolástica reprovava a ambição do ganho – o lucro e o empréstimo de dinheiro a juros. Essa postura, todavia, era incompatível com a expansão da atividade comercial, e muitos membros da Igreja foram se mostrando tolerantes às novas práticas econômicas, o que provocou muitos conflitos. Porém, a própria Igreja obtinha lucros fazendo empréstimos a juros, numa flagrante contradição com seu discurso.

A **Arquitetura** foi a maior expressão artística da Baixa Idade Média, com o surgimento do estilo **gótico**, também denominado ogival, difundido a partir do século XII, em oposição ao estilo românico predominante até então.

As catedrais góticas eram construídas unicamente dentro das cidades e tinham um aspecto de leveza, se comparadas às construções românicas. Eram verticalizadas, dotadas de altas torres que se projetavam em direção ao céu de forma imponente. Construídas com novas técnicas, que permitiam edificações mais elevadas e paredes menos espessas, tinham grandes janelas, cobertas por vitrais multicoloridos que deixavam entrar a luz do dia.

Tanto o interior quanto o exterior das catedrais góticas eram trabalhados com minúcias ornamentais. Por serem localizadas no centro das cidades, não eram apenas lugares de culto, mas também de reunião e assembleias civis (como as dos membros das corporações de ofício) e verdadeiros centros da cultura e da arte do período. Representavam, assim, o poderio urbano e o da Igreja.

A verticalidade, os arcos cruzados em ponta ou ogivas (formando uma semicircunferência, em ângulo agudo) caracterizam o gótico, estilo arquitetônico predominante na Europa ocidental a partir do século XIII. Na foto de 2011, fachada da Catedral de Notre-Dame, em Paris.

Durante a Idade Média, privilegiou-se o uso do latim em documentos escritos, pelo menos até o século XI, quando começaram a aparecer as primeiras obras escritas em línguas vulgares. O **trovadorismo** inaugurou uma nova fase da poesia medieval no século XII. Surgida no sul da França, na região de Provença, a poesia trovadoresca, também denominada *cortês*, espalhou-se por toda a Europa. Como na literatura medieval predominante até então, os trovadores ainda exaltavam a cavalaria, mas o tema preferido era o amor. Esse gênero literário louvava a mulher, o refinamento, a cortesia e a galanteria. O trovadorismo e a **poesia épica** foram a base dos primeiros romances medievais, exemplificados pelo ciclo da Távola Redonda, que narra as aventuras do mítico rei Artur, da Inglaterra, e seus cavaleiros. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cada vez maior das cidades favoreceu o surgimento de certo tipo de literatura urbana, os *fabliaux*, versos satíricos que criticavam figuras sociais decadentes, como cavaleiros e membros do clero.

língua vulgar: língua do povo, em oposição à língua culta, o latim.

De Agostini Picture Library/A. Dagli Orti/The Bridgeman/Keystone

▲ Trovadores diante do imperador do Sacro Império Romano-Germânico e da sua corte, retirado do *Códice Manesse*, século XIII.

Havia ainda os poetas *goliardos*, que se diziam discípulos do gigante bíblico Golias: provavelmente estudantes pobres das escolas religiosas que voltavam sua produção literária à paródia do clero, até mesmo pelo conhecimento que tinham do latim e dos rituais litúrgicos. Suas atuações possuíam um tom profano, irreverente, e crítico em relação à sociedade e aos valores da época. A mordacidade de seus poemas é evidente na coletânea *Carmina Burana*, manuscrito copiado no século XIII.

No final da Idade Média, a literatura mostrava um afastamento ainda maior da influência absoluta dos valores religiosos e das normas estritas da Igreja. Emergiam novas preocupações e manifestações, uma renovação cultural com tons mais humanistas.

Obras que merecem grande destaque nesse sentido são *O romance da rosa*, de Guilherme de Lorris e João Menung, e *A divina comédia*, do poeta florentino Dante Alighieri. Nessa obra, o autor relata sua viagem imaginária ao Inferno, Purgatório e Paraíso, encontrando mortos ilustres do passado ou de sua época (papas no Inferno e pagãos no Purgatório), discutindo fé e razão, religião e ciência, amor e paixões.

UM TRATADO DE FINS DO SÉCULO XII

Capítulo XI – Do amor entre rústicos

Para que não chegues a pensar que o que dissemos antes a respeito do amor entre os plebeus se aplica também aos camponeses, acrescentaremos algumas observações a respeito destes. Afirmamos que é perfeitamente impossível encontrar camponeses que sirvam na corte do amor, pois eles são naturalmente levados a realizar as obras de Vênus, como o cavalo e o mulo, que são ensinados pelo instinto natural. É que aos camponeses bastam os incessantes trabalhos da terra e os prazeres ininterruptos da lavoura e da charrua.

Mas mesmo que, contrariando a sua natureza, lhes aconteça – raramente, é verdade – ser instigados pelo aguilhão do amor, não convém iniciá-los na arte de amar: seria de se temer que, desejando comportarem-se em oposição às suas disposições inatas, eles abandonassem a cultura das ricas terras que frutificam habitualmente graças a seus esforços, e que estas se tornassem improdutivas para nós. Mas se por acaso o amor das camponesas te atrair, abstém-te de lisonjeá-las com muitos louvores, [...]. No entanto, dizendo isso, não pretendemos incitar-te a amar camponesas; queremos apenas que, se imprudentemente fores levado a amá-las, possas aprender com estes poucos preceitos que atitude adotar.

charrua: instrumento de arar a terra por tração animal ou mecânica.

CAPELÃO, André. *Tratado do amor cortês*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 206-208.

INFOGRÁFICO

Fidelidade nos mitos da Europa medieval

Coleção particular/The Bridgeman/Keystone

Miniatura do século XIII que representa a luta de Carlos Magno e de seus cavaleiros contra os sarracenos.

A *Canção de Rolando*

Uma das manifestações culturais mais comuns da Idade Média foram as **canções de gesta**. Elas constituíam um conjunto de poemas épicos que, em grande parte, contavam as lendas criadas em torno de Carlos Magno e seus cavaleiros, destacando-se os chamados "doze pares de França".

Um dos grandes exemplos desse tipo de literatura é a **Canção de Rolando**, que faz parte da obra **A vida de Carlos Magno**, escrita por Éginhard pouco antes da metade do século IX.

A **Canção de Rolando** descreve a derrota dos francos na Batalha de Roncevaux, na região dos Pireneus em 778.

A história

No conto, Carlos Magno recebia a visita de emissários do rei sarraceno Marsílio, cujo exército ocupava Saragoça, com a proposta de um acordo de paz. Seu sobrinho Rolando pedia ao rei cautela, mas Carlos, influenciado pelo padrasto de Rolando, Ganelão, aceitou o trato. Ganelão foi indicado como mensageiro para levar a notícia ao rei pelo próprio enteado, que o fez se sentir ameaçado.

A traição

Ganelão resolveu trair Rolando e propor um acordo com Marsílio.

Segundo o plano, o rei mouro faria um pacto de paz com Carlos Magno, mas depois da retirada de grande parte das forças francas, ele atacaria a retaguarda do exército. Como previsto, o ataque resultou em combates violentos e, antes do retorno das tropas de Carlos Magno, todos os soldados francos acabaram mortos, inclusive Rolando.

Curiosidades

Existem muitas curiosidades em torno da **Canção de Rolando**.

Primeiro, não se sabe se Rolando de fato existiu. Segundo, alguns dos fatos históricos a que ela se refere foram adaptados. Por exemplo, a batalha de Roncevaux, ocorrida no século VIII, foi travada contra os bascos e não contra os sarracenos, como descrito na canção. E Carlos Magno não conquistou a região de Saragoça como parte de sua vingança, conforme afirma o poeta no final da sua narrativa.

Essas alterações provavelmente estão relacionadas ao contexto histórico da época em que a **Canção de Rolando** foi escrita, no século XI, período em que ocorriam as Cruzadas e a luta dos cristãos contra os muçulmanos, vistos como infiéis.

Nela, são exaltadas as relações entre nobres cavaleiros, tipicamente feudais, que não existiam na época de Carlos Magno. Percebe-se, portanto, que a canção fazia parte do imaginário mítico medieval, produzida para celebrar o heroísmo de Carlos Magno e exaltar o povo francês.

Reprodução/Biblioteca Britânica, Londres.

AISA Media/Mary Evans Picture Library/Other Images

Manuscrito do século XIV que representa a Batalha de Roncevaux.

Obediência ao soberano, fidelidade, coragem, bravura e apelo à luta contra os infiéis permeiam a narrativa da **Canção de Rolando**. Com exceção de Ganelão, símbolo da infidelidade e merecedor de um castigo violento, os nobres são mostrados como modelos de moralidade e honrados guerreiros, valores apropriados para a imagem e preservação da ordem estabelecida durante a Idade Média.

Detalhe de uma miniatura que mostra Carlos Magno recebendo a notícia da morte de Rolando (ao centro) e indo ao encontro dele (à direita).

O CONHECIMENTO EM TODO O MUNDO

Por volta do ano 1000, os chineses, os indianos e os árabes tinham mais acesso aos conhecimentos eruditos e técnicos do que os europeus.

Séculos antes, quando o Império Romano do Ocidente ainda dominava o Mediterrâneo, os chineses já fabricavam o papel. Os italianos só começaram a fabricá-lo (pela primeira vez na Europa) mais de mil anos depois. Além do papel, os chineses nessa época inventaram diversos utensílios e materiais (como a pólvora), e pensa-se que isso se deve, pelo menos em parte, à falta de uma mão de obra escrava abundante – como tinham os gregos e romanos da época clássica –, o que os obrigava a procurar soluções engenhosas para as necessidades do trabalho.

Os chineses desenvolveram a impressão com tipos móveis 400 anos antes dos alemães, com Gutenberg, e inventaram a bússola e os relógios mecânicos.

Os indianos, por sua vez, criaram os nove algarismos que usamos, mais o zero, cuja concepção ocorreu também entre os maias, na América. Os indianos criaram as bases do cálculo, que ainda hoje utilizamos, e os algarismos foram conhecidos na Europa por intermédio dos sábios árabes muçulmanos.

tipos móveis: processo de impressão baseado no encaixe de letras ("tipos") de madeira ou chumbo numa tábua, formando palavras e frases; agilizou a produção de documentos, livros e jornais, antes copiados manualmente, um a um.

Em sua lógica expansionista, os árabes muçulmanos tomaram o Egito e a Ásia ocidental, bem como a península Ibérica. Nesses contatos, os conhecimentos, livros e textos dos sábios árabes chegaram aos sábios muçulmanos e judeus da região espanhola, bem como aos sábios cristãos. Obras como as de Aristóteles e Platão, desse modo, foram "redescobertas" pelos europeus medievais.

Além disso, para orientar as campanhas militares e atividades comerciais em seu vasto Império, os geógrafos árabes desenvolveram um intenso trabalho de conhecimento e mapeamento do mundo. Esse conhecimento geográfico também foi partilhado na península Ibérica e contribuiu para as navegações portuguesas, no final do Período Medieval e início do Período Moderno.

Os contatos com a China ocorriam ainda pelas rotas da seda e das especiarias. Tornou-se famosa, como já vimos, a história do jovem mercador veneziano Marco Polo (1254-1324), que viajou à China no século XIII em companhia do pai e acabou trabalhando para Kublai Khan, na época soberano mongol da China, quando os mongóis haviam conquistado grande parte da região e chegaram a assumir o governo, dando início à dinastia **Yuan** (1270-1368), como você viu no capítulo 3. Dessa famosa aventura de 25 anos de Marco Polo, resultou um livro que introduziu a China e suas províncias no imaginário europeu. Cidades com cerca de 1 milhão de habitantes, navios enormes, papel-moeda, sistema de correios, riquezas, costumes e alimentos exóticos (o pistache, o gergelim), especiarias e alguns exageros e fábulas compõem o relato de Marco Polo.

Yi Lu/Corbis/Latinstock

▲ Bússola chinesa do século II a.C.

akg-images/Latinstock/Biblioteca Nacional, Paris, França.

▲ Caravana de Marco Polo, em representação de cerca de 1375.

MARCO POLO FOI À CHINA?

No livro de Marco Polo há uma série de fatos imprecisos, descrições que não correspondem à realidade, omissões e até pistas que podem levar a crer que ele nunca sequer botou os pés na China. "Eu duvido que Marco Polo tenha ido à China e que o texto *Descrição do mundo* seja um relato escrito por apenas uma testemunha", afirma a historiadora Frances Wood, chefe do departamento de chinês da British Library, em Londres. Segundo ela, ele teria se apropriado de relatos orais e escritos de viajantes persas e árabes ou até do próprio pai, Nicolò, e do tio, Maffeo, que estiveram na década de 1260 em Caracorum, capital dos mongóis, onde teriam se encontrado com Kublai Khan em pessoa.

"Eu acho altamente provável que a base do material (o livro) tenha sido um guia persa para viajantes para o Oriente", afirma a sinóloga britânica. A desconfiança se deve ao fato de que Marco Polo usa nomes persas ou árabes para se referir a pessoas e localidades chinesas. Marco Polo afirma, todo gabola, ter servido à corte do fundador da dinastia Yuan por 17 anos. Mas, mesmo assim, ele nomeia o mandatário mongol da mesma forma que os persas faziam e como o Ocidente o conhece ainda hoje: Kublai Khan. Até a capital da dinastia Yuan, fundada por Kublai, é chamada de Cambaluc por Marco. Mas na China a cidade era conhecida como Dadu (em mongol) ou Zhongdu (em chinês). É muito estranho que ele use termos estrangeiros depois de quase duas décadas morando no local [...]."

sinólogo: especialista em estudos sobre a China.
gabola: convencido, que conta vantagens.

Confirmar a tese de que Marco Polo não foi à China é uma tarefa dificílima.

Isso porque o texto original do *Livro das maravilhas* se perdeu e pouco se sabe sobre ele. Esse pouco se resume à quase certeza de que teria sido escrito em francês ou em um dialeto franco-italiano, as formas literárias mais usadas na época. Ao longo da História surgiram diversas versões: a mais antiga é de 1351, a mais nova do século XIX. Hoje, são 143 e todas muito diferentes entre si. "Os manuscritos tornaram-se mais longos e detalhados. Se alguém estava copiando-o e descobria novidades sobre a China ou o Oriente Médio, simplesmente adicionava a nova informação", afirma a historiadora Frances Wood. A cópia considerada mais próxima do original, usada como base das traduções atuais, é a *Divisement du Monde* (Descrição do mundo).

O manuscrito data do final do século XIV e está na Biblioteca Nacional de Paris. Ele também serve de base para dividir as versões da obra de Polo em dois grupos. O primeiro deles reúne os volumes em que fica claro que outros autores deram pitacos, acrescentando passagens sabidamente falsas, como uma visita de Marco Polo ao Japão. No segundo, estão as versões que trazem informações históricas e geográficas que ajudam a esclarecer trechos obscuros do texto da Biblioteca de Paris. Por isso, há quem acredite que Marco Polo tenha feito duas versões de sua obra. Para o professor Mario Sproviero, a primeira foi rejeitada pelos europeus porque apresentava a China como uma civilização equivalente à Europa. "A segunda é muito mais fantasiosa e atendeu melhor ao gosto dos ocidentais."

SOMMA, Isabelle. *Aventuras na História*. Disponível em: <http://historia.abril.com.br/fatos/marco-polo-foi-china-433411.shtml>. Acesso em: 19 out. 2012.

Coleção particular/akg-images/Album/Latinstock

▲ Detalhe da capa de uma edição de 1477 da obra de Marco Polo.

O trajeto de Marco Polo segundo suas narrativas

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: BARRACLOUGH, Geoffrey. *The Concise Atlas of World History*. London: Times Books, 1986. p. 58-59.

PARA RECORDAR: Cultura

ALTA IDADE MÉDIA → realidade material

- guerra constante
- fim da unidade política
- descentralização
- diminuição do comércio
- ruralização
- perda do legado cultural greco-romano
- morte: experiência cotidiana

→
- insegurança
- medo
- pessimismo

→ triunfo do cristianismo (busca de segurança espiritual)

→ **FILOSOFIA**

Santo Agostinho
- homem corrompido
- salvação: nas mãos de Deus
- "fé precede razão"
- predestinação

→ **ARQUITETURA ESTILO ROMÂNICO**
- pesado
- horizontal ("preso à terra")
- ambientes escuros, propícios à entrega espiritual

BAIXA IDADE MÉDIA → realidade material

- expansionismo (Cruzadas)
- renascimento comercial e urbano
- volta à unidade política (monarquias centralizadas)
- retomada do legado cultural greco-romano

→
- segurança
- mobilidade social

→ transformações feudais

→ **FILOSOFIA: ESCOLÁSTICA**

Santo Tomás de Aquino
- homem: privilegiado (razão)
- salvação: nas mãos do homem
- "livre-arbítrio"
- boas obras

→ **ARQUITETURA ESTILO GÓTICO**
- leve
- vertical ("elevando-se" ao céu)
- ambientes claros, mais propícios à busca racional

ATIVIDADES

1. Tomando como referência o esquema-resumo, compare o pensamento de São Tomás de Aquino e de Santo Agostinho.

2. Depois de analisar com atenção o esquema-resumo e observar analiticamente as fotografias reproduzidas no capítulo, explique de que maneira a arquitetura medieval refletiu as transformações do período.

3. Consultando o esquema-resumo e as informações dos três últimos capítulos estudados, desenhe paralelamente numa cartolina três linhas do tempo da Idade Média (do século V ao XV). Divida as frisas em séculos e utilize uma mesma escala para as três (sugestão: 5 cm = 100 anos). A seguir, registre:

- na primeira, os acontecimentos e aspectos mais marcantes ocorridos na Europa ocidental;
- na segunda, os acontecimentos e aspectos mais marcantes ocorridos no Império Bizantino;
- na terceira, os acontecimentos e aspectos mais marcantes ocorridos no mundo muçulmano.

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura e interpretação de texto jornalístico e reflexão

Leia o texto a seguir.

A expropriação do tempo

Na Antiguidade e na Idade Média, apesar do nível técnico inferior, o tempo de produção diária, semanal ou anual era bem menor que no capitalismo. Como a religião tinha primazia sobre a economia, o tempo das festas e dos rituais religiosos era mais importante do que o tempo da produção; havia inúmeros dias feriados, que foram em boa parte abolidos na esteira da modernização. Além disso, as sociedades agrárias da velha Europa caracterizavam-se por enormes disparidades sazonais no volume de atividades. As épocas mais quentes do ano concentravam tarefas, legando para a população camponesa um inverno relativamente calmo, utilizado muitas vezes para a celebração das festividades privadas de que nos dão notícia algumas canções populares.

A população artesã das cidades era menos estruturada pelas diferenças sazonais, mas em compensação seus dias de trabalho nas oficinas eram reduzidos. Documentos britânicos do século XVIII relatam que os artesãos livres trabalhavam somente três ou quatro dias por semana, segundo a vontade e a necessidade. Era costume prolongar o final de semana segunda-feira adentro. A história da disciplina capitalista é também a história da luta encarniçada contra essa "segunda-feira" livre, que só aos poucos foi eliminada.

[...] *Mas o objetivo da produção, mesmo com meios modestos, não era um fim abstrato como hoje, mas prazer e ócio. Esse conceito antigo e medieval de ócio não deve ser confundido com o conceito moderno de tempo livre. Isso porque o ócio não era uma parcela da vida separada do processo de atividade remunerada, antes estava presente, por assim dizer, nos poros e nos nichos da própria atividade produtiva.*

[...] *Num sistema de identidade entre produção, vida pessoal e cultura, aquilo que talvez hoje nos pareça formalmente uma jornada de trabalho de 12 horas não significava 12 horas de atividade tensa, sob o controle de um poder econômico objetivado. Esse tempo de produção era atravessado de momentos de ócio; havia, por exemplo, longas pausas, sobretudo para o almoço, que se estendiam por horas de refeição comunitária.* [...]

KURZ, R. *Folha de S.Paulo*, 3 jan. 1999. p. 5.

a) O texto afirma que, na Antiguidade e na Idade Média, "a religião tinha primazia sobre a economia". Explique essa afirmação, considerando o modo como o tempo era utilizado nas diversas atividades.

b) Segundo o texto, o **ócio** nas sociedades anteriores ao capitalismo era diferente do tempo livre das sociedades atuais. Qual é essa diferença?

c) De que maneira você emprega seu tempo livre? Procure perceber relações entre essa experiência e o mundo contemporâneo.

2 Leitura e interpretação de texto historiográfico

Leia o texto a seguir.

A Idade Média foi dominada durante muito tempo, no espírito do grande público, por imagens de façanhas cavaleirescas e ritual cortesão, pelo fervor espiritual e pela sanguinária violência dos cruzados. Esses conceitos pitorescos têm sido propensos a obscurecer o verdadeiro valor do período como uma idade de real progresso em todas as áreas, de evolução política e social, de criatividade artística e intelectual, de avanço comercial e científico.

LOYN, Henry. *Dicionário ilustrado da Idade Média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. p. 13.

a) O que o texto afirma sobre a imagem que o grande público tem da Idade Média?

b) Selecione e registre em seu caderno elementos culturais trabalhados ao longo do capítulo que permitem contestar essa imagem.

3 Leitura e interpretação de documento

O poema abaixo é atribuído aos goliardos e faz parte da coletânea de poemas – em sua maioria anônimos – conhecida pelo nome de *Carmina Burana*. O documento que contém esses poemas estava guardado em uma abadia beneditina da Baviera, na Alemanha, e foi escrito em latim. Caracteriza-se especialmente pela sua natureza satírica e mordaz, recheado de críticas bem-humoradas às autoridades, aos valores e aos costumes medievais.

A mão que dá ("presente")

A mão que dá "presente"
Torna mau quem é bom
O dinheiro faz aliados
O dinheiro dá conselho (tentador)
O dinheiro torna liso o que é áspero
O dinheiro amansa inimigos
Em mão de prelados, o dinheiro
Equivale ao direito
Vós cedeis ao dinheiro
Ó juízes!
Lá onde o dinheiro fala mais alto
O direito é invertido
O pobre é passado para trás
Mesmo tendo direito
Enquanto o rico convence
Pelo valor de suas posses
O juiz presta ouvido ao dinheiro
Este faz o que ele pede
Em favor do que o dinheiro clama
O pedido por ele é satisfeito

Carmina Burana. *Canções de Beuern*. Trad., introdução e notas de Maurice van Woensel. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

Interfoto/Latinstock

▲ Miniatura que faz parte do livro *Carmina Burana*, do século XIII.

a) Para os autores, que papel o dinheiro desempenha na sociedade?

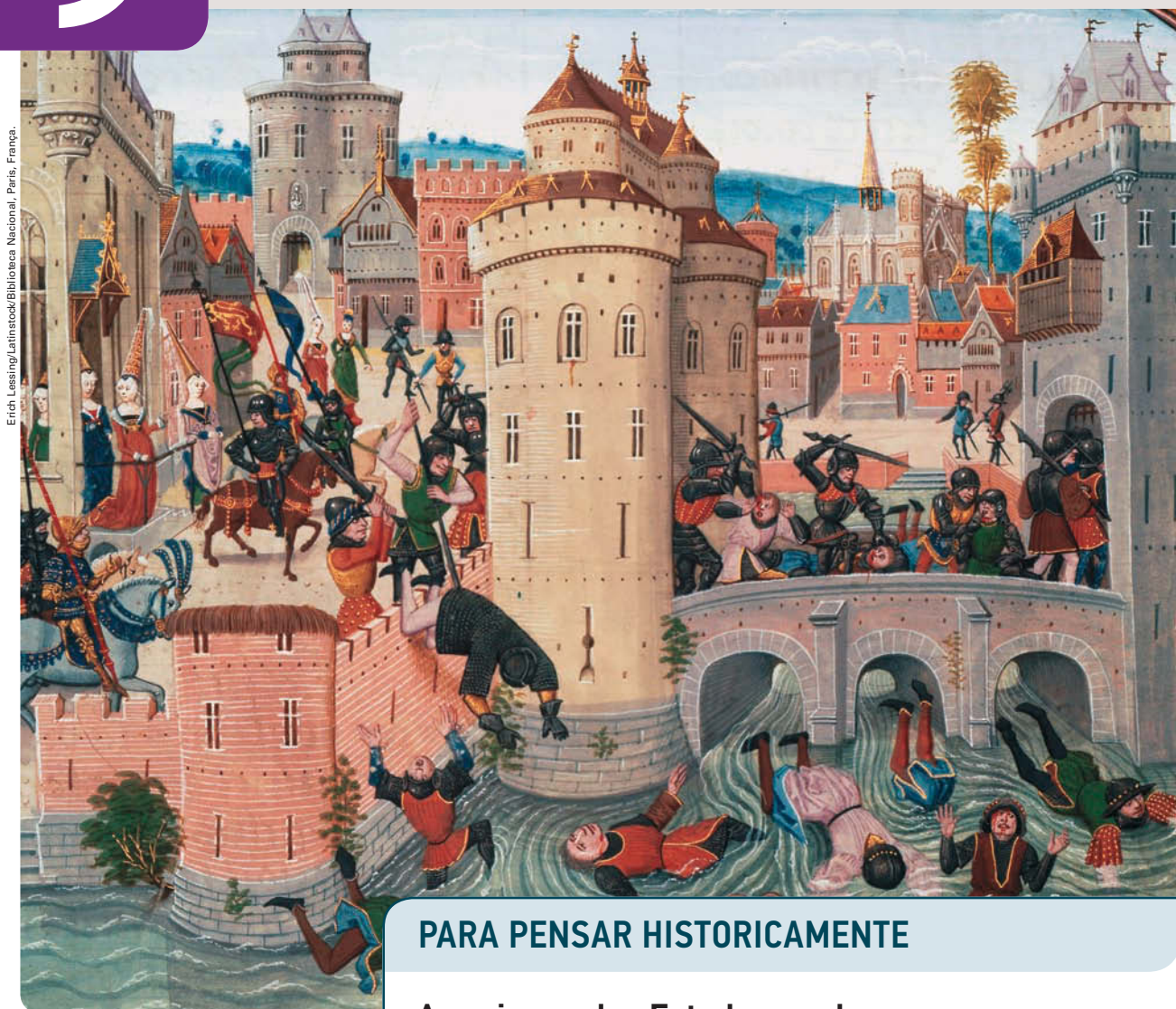
b) De acordo com o poema, que relação existe entre o dinheiro e a justiça social?

c) A que segmentos da sociedade o poema dirige sua crítica?

d) O poema acima é coerente com os valores cristãos medievais ou os contraria? Justifique.

CAPÍTULO

9

O mundo às vésperas do século XVI

Erich Lessing/Latinstock/Biblioteca Nacional, Paris, França.

▲ A iluminura acima, presente na obra *Crônicas*, de Jean Froissart (século XIV), representa a *Jacquerie* em Meaux (França), ocorrida em 1358. As *jacqueries* eram revoltas populares lideradas pelos camponeses contrários às decisões da nobreza.

PARA PENSAR HISTORICAMENTE

As origens dos Estados modernos

Neste capítulo vamos investigar o processo de formação das monarquias centralizadas europeias, as maneiras como os reis europeus procuravam legitimar seu poder e os obstáculos que encontravam perante o clero, a nobreza e os camponeses. Você conhecerá parte dos conflitos, das mazelas e dos desafios enfrentados pela população medieval, como a peste negra. Por fim, verá qual o contexto histórico às vésperas de 1500 nos territórios asiáticos, africanos e americanos.

A quem interessava essa centralização europeia? Quais os seus resultados? E fora da Europa: havia o mesmo processo histórico? Quais dados poderiam ser elencados para justificar o título da unidade a que este capítulo pertence? E na atualidade, quais dados você apontaria para justificar os Estados Unidos como centro da dinâmica mundial?

O desenvolvimento comercial e urbano da Europa encontrou sérios obstáculos em algumas estruturas feudais. A diversidade regional e política, típica do feudalismo, com os vários feudos e seus poderes locais, constituía um estorvo ao comércio, na medida em que diversos senhores interferiam nas relações comerciais, cobrando impostos dos mercadores. Além disso, não havia no continente uniformidade territorial de leis, unidade monetária legal ou mesmo de pesos e medidas, o que dificultava as transações comerciais. Dessa forma, para o grupo de burgueses europeus, ou seja, comerciantes, artesãos e banqueiros, seria conveniente um poder centralizado que se sobrepusesse aos poderes locais e impusesse normas e facilitasse o comércio. Assim, para garantir a autoridade do monarca, contribuíram para a formação de um exército mercenário a serviço do Estado.

Ao mesmo tempo, os diversos reis europeus tinham interesse em promover a centralização política como forma de reforçar sua autoridade, sobrepondo-se à nobreza e limitando o poder da Igreja. A comunhão de interesses entre reis e burgueses acabou levando à gradativa aproximação de ambos durante a Baixa Idade Média, o que transformaria inteiramente as relações políticas e desencadearia o processo de formação das monarquias centralizadas. Outro resultado importante foi que o exército do rei acabou servindo também aos interesses senhoriais, à nobreza, pois garantia a ordem contra as rebeliões rurais e mantinha a maior parte dos privilégios feudais.

FORMAÇÃO DAS MONARQUIAS CENTRALIZADAS NA EUROPA

No final da Idade Média, vários reinos europeus fortaleceram sua autoridade e passaram a centralizar o poder. Neste capítulo apresentaremos os casos francês, inglês e português, este último de importância direta para a compreensão da história do Brasil.

▲ Antes da formação dos exércitos nacionais, a força militar dos senhores feudais era formada de cavaleiros vassalos e servos. Na gravura, combate entre franceses e ingleses em 1346, em Crécy, França, a primeira grande batalha da Guerra dos Cem Anos.

O reino francês

O processo de centralização francês contou com a atuação dos reis da **dinastia capetíngia**, fundada em 987 por Hugo Capeto e estendendo-se até 1328.

O primeiro dos reis capetíngios destacável para o processo centralizador francês foi **Filipe Augusto**, ou Filipe II (1180-1223). Usando como pretexto a necessidade de combater os ingleses que ocupavam o norte da França, Filipe Augusto iniciou a cobrança de impostos em todo o território francês, seguida da montagem de um poderoso exército que garantiria o poder real e o domínio de um território unificado.

Tinha início, assim, a transformação da monarquia feudal, centrada nos feudos e comandada pelos suseranos e vassalos locais, em Estado centralizado.

Após derrotar os ingleses, Filipe II utilizou seu poder armado para se impor à nobreza. Nomeou fiscais reais, que percorriam todo o reino cobrando impostos e fazendo prevalecer as leis e a justiça real sobre as dos nobres locais. Aliado da burguesia, o rei vendia Cartas de Franquia aos burgos que quisessem se libertar do controle dos senhores feudais e aceitar a proteção real. De outro lado, para os senhores territoriais, a força monárquica acabava servindo para garantir o poderio e os privilégios da nobreza, mantendo a ordem e a subordinação servil.

Luís IX, que reinou de 1226 a 1270, levou adiante o processo de centralização, organizando uma rede de tribunais reais e instituindo uma moeda de circulação nacional. Participou da Sétima e da Oitava Cruzadas, ambas fracassadas, falecendo na última delas. Após sua morte, foi canonizado pela Igreja como São Luís.

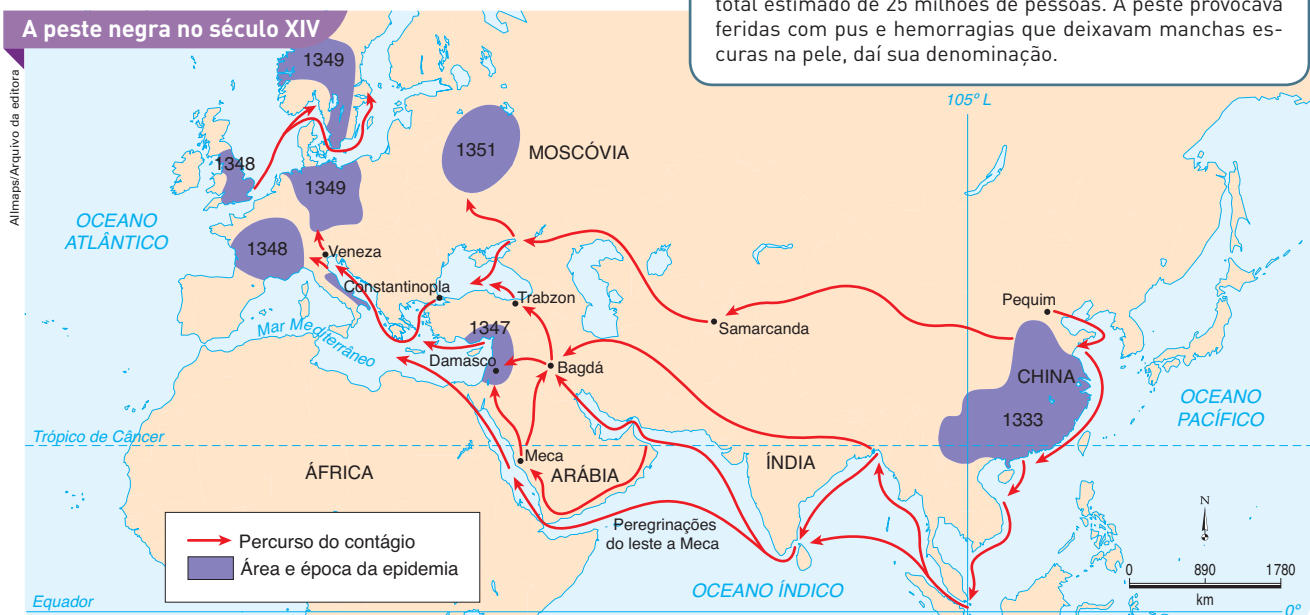
O reinado de **Filipe IV**, **o Belo**, de 1285 a 1314, deu continuidade ao empreendimento iniciado pelos antecessores. Herdando um Estado já fortalecido, Filipe IV preocupou-se com sua legitimação. Em 1302, criou a assembleia dos Estados Gerais sob o primado da soberania real. Essa assembleia era composta de representantes do clero, da nobreza e comerciantes das cidades. As camadas pobres da população francesa não participavam da assembleia, cujo caráter era meramente consultivo, ou seja, não tinha poder de tomar decisões ou criar leis. Além disso, não se reunia periodicamente: era convocada conforme a vontade do monarca.

Apoiado pela assembleia, Filipe IV aprovou a taxação sobre os bens da Igreja. Teve início uma grave crise, envolvendo a participação do papa, que chegou até a ameaçar o rei de excomunhão. Quando o papa morreu, em 1303, Filipe IV interferiu na escolha de seu sucessor. Impôs o nome de um francês, que viria a ser o papa Clemente V, e forçou a transferência da sede da Igreja de Roma para a cidade de Avignon, no sul da França.

O episódio iniciou o período que foi denominado por contemporâneos como **cativeiro de Avignon** (em referência ao texto bíblico do cativeiro da Babilônia do século VI a.C.): durante setenta anos os papas submeteram-se à autoridade do rei da França, o que demonstra claramente o fortalecimento desses monarcas. A nomeação de outro papa em Roma, no mesmo período, desencadeou o **Cisma do Ocidente**, com a divisão da autoridade suprema da Igreja católica entre dois papas. Para a Igreja, tal situação só foi superada no início do século XV.

Na França, embora diversos fatores contribuíssem para a formação de um sólido Estado centralizado, a **Guerra dos Cem Anos** suspendeu o fortalecimento do poder monárquico no país, ainda que temporariamente. Historiadores do século XIX lhe deram esse nome pela longa duração do conflito (1337-1453), intermediado por vários períodos de paz.

Em meio aos efeitos do confronto e necessitando da nobreza para ampliar seu exército para uma guerra particularmente violenta e prolongada, a monarquia francesa teve de fazer certas concessões aos nobres e passou por um relativo enfraquecimento. A insatisfação da burguesia com as primeiras derrotas na guerra, a fome generalizada no país e a peste negra dificultaram a situação. Finalmente, eclodiram as rebeliões camponesas, denominadas *jacqueries* (uma alusão à expressão francesa *jacques bonhomme*, que equivale em português a "joão-ninguém"); a mais importante delas ocorreu em 1358 e caracterizou-se pela invasão de castelos e por assassinatos de senhores. Foram duramente reprimidas pelas forças da ordem, encabeçadas pelo Estado e seus nobres.

peste negra: nome pelo qual se tornou conhecida, no período medieval, a doença transmitida aos humanos pela pulga de ratos contaminados com a bactéria *Pasteurella pestis*, sendo sua forma mais comum a peste bubônica. Em meados do século XIV, quando as condições de higiene, alimentação e moradia eram precárias, a doença se espalhou rapidamente e matou cerca de um terço da população europeia, num total estimado de 25 milhões de pessoas. A peste provocava feridas com pus e hemorragias que deixavam manchas escuras na pele, daí sua denominação.

Adaptado de: PAOLUCCI, Silvio; SIGNORINI, Giuseppina. *Il Corso della Storia 1*. Bologna: Zanichelli, 1997. p. 382.

▲ A obra em tríptico (três pinturas) *O jardim das delícias*, de Jeronimus Bosch, pintada em 1505, aproximadamente, representa parte das preocupações e da mentalidade da sociedade medieval. À esquerda, *O jardim de Éden*, onde a vida se originou, do ponto de vista católico, com Adão, Eva, alguns animais e Cristo ao centro. O painel central, *O jardim de encanto*, mostra os prazeres provocados pela música, pela comida e pelo amor. À direita, *O Inferno*, com demônios, monstros e seres fantásticos provocando o sofrimento dos seres humanos e povoando o imaginário do sobrenatural.

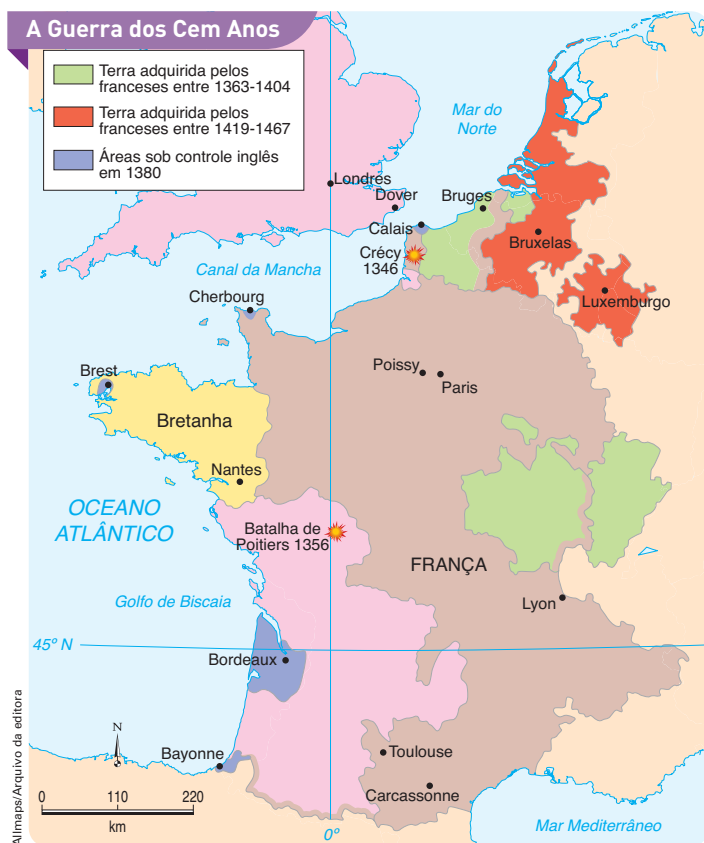
Somente a partir do início do século XV os franceses obtiveram vitórias militares decisivas, por ocasião de um grande levante popular contra os ingleses, quando prevaleceu uma forte ofensiva tendo à frente, principalmente, a figura de Joana d'Arc. Filha de camponeses humildes, Joana d'Arc dizia-se enviada por Deus para guiar os franceses na expulsão do exército inglês. Ela participou decisivamente de diversos combates que resultaram em vitória para os franceses, anulando a subordinação que se impusera à França para com a Inglaterra. Também levou Carlos VII a ser coroado, em Reims, segundo as antigas tradições dos francos. Após ter sido aprisionada e entregue aos ingleses, em 1430, Joana d'Arc foi acusada de heresia e condenada à morte por um tribunal eclesiástico.

A guerra continuou até 1453, quando os franceses expulsaram os ingleses definitivamente de seu território.

◀ Vítimas da peste negra diante do "triunfo da morte" numa representação do século XV, feita por artista anônimo da escola flamenga.

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995, p. 140.

The Granger Collection/Other Images

▲ A Guerra dos Cem Anos foi decisiva para a definição das fronteiras da França.

Joana d'Arc foi condenada à fogueira no século XV. O culto nacional a Joana d'Arc teve grande impulso no século XIX e início do século XX. Nessa época, uns destacavam a heroína como uma força vinda do povo, encarnação viva da nação, da unidade nacional e vítima simbólica da Igreja. Em 1920, Joana foi canonizada e, anos depois, tornou-se padroeira da França. De heroína, passou-se à representação de santa católica, expiando os pecados dos homens, especialmente os crimes de Filipe, o Belo. Inúmeras representações de sua imagem foram construídas por cineastas, literatos, historiadores, escultores e pintores. No alto, à direita, ilustração para um manuscrito do século XV. Ao lado, escultura de 1872, intitulada *Joana d'Arc de Domremy*, alusão à localidade onde nasceu. Enquanto na representação mais antiga foi valorizada a guerreira, na escultura do século XIX sobressai a imagem de uma mulher humilde com olhar piedoso. ▸

The Bridgeman Art Library/Keystone/ Museu Condé, Chantilly, França.

O reino inglês

No início do período medieval, a ilha da Grã-Bretanha foi ocupada por bárbaros germânicos, principalmente anglos e saxões. Na sucessão do rei anglo-saxão Eduardo, o Confessor (1042-1066), que não deixou filhos herdeiros, abriu-se a disputa pelo trono. No ano de 1066, os normandos – vindos do norte da atual França – invadiram a Inglaterra e, chefiados pelo rei **Guilherme, o Conquistador** (primo de Eduardo), derrotaram os anglo-saxões na **Batalha de Hastings**. Com a dinastia normanda, desenvolveu-se um eficiente sistema administrativo para cobrança de impostos e foi criado um forte exército. Foi Guilherme (1066-1087) quem dividiu o reino em condados, os *shires*, controlados pela nobreza e fiscalizados por funcionários chamados *sheriffs*.

Em 1154 a dinastia normanda foi substituída pela **Plantageneta**, cujo primeiro rei foi Henrique II, que reinou de 1154 a 1189. Para fortalecer seu poder, esses monarcas estabeleceram a justiça real e o *Common Law*, conjunto de leis a ser aplicado em todo o território.

O sucessor de Henrique II, Ricardo I, ou **Ricardo Coração de Leão** (1189-1199), envolveu-se em guerras com a França e na Terceira Cruzada, e sua ausência contribuiu para enfraquecer o poder real na Inglaterra. A insatisfação da nobreza com o rei atingiu seu ponto culminante no reinado do sucessor de Ricardo, seu irmão **João Sem-Terra** (1199-1216).

Erich Lessing/Latinstock/Biblioteca do Arsenal, Paris, França.

▲ O rei Ricardo Coração de Leão embarca na Terceira Cruzada, em 1191. Iluminura do século XV.

Tomando parte em guerras contra a França e indispondo-se com o papa, João Sem-Terra ainda gerou descontentamento crescente entre a população por causa da cobrança de impostos cada vez mais elevados. Tentou, além disso, taxar os bens da Igreja. Enfrentou a revolta da nobreza, que acabou por lhe impor a **Magna Carta** (1215), segundo a qual o monarca, a partir de então, só poderia criar novos impostos ou alterar leis com a aprovação do Grande Conselho, órgão controlado por membros do clero e da nobreza.

O poder real, desse modo, foi fortemente limitado na Inglaterra, retardando o processo de centralização política. O Grande Conselho pode ser considerado o embrião do atual Parlamento inglês. Enquanto esteve controlado por membros da velha ordem feudal, seu caráter foi relativamente conservador. Só em 1265 a participação dos burgueses começou a ser admitida.

Mantendo uma estrutura política descentralizada, a Inglaterra envolveu-se na Guerra dos Cem Anos contra a França, cujas origens estavam na briga por territórios no norte da Europa, notadamente a próspera região têxtil de Flandres. Disputas sucessórias desencadearam o conflito em 1337.

Na Guerra dos Cem Anos, os ingleses obtiveram vitórias iniciais importantes, mas passaram por dificuldades internas durante o conflito. Assim como na França, a peste negra, as rebeliões camponesas (destacando-se o levante liderado por Wat Tyler e John Ball, em 1381) que transtornaram a vida da população e o prolongamento da guerra contribuíram para enfraquecer a nobreza. Leia a seguir trecho da pregação que John Ball fazia a populares denunciando as injustiças sociais.

A CRÍTICA DA DESIGUALDADE

Boa gente, as coisas na Inglaterra não podem ir bem, nem vão melhorar, enquanto todas as riquezas não forem postas em comum, enquanto houver servos e nobres e enquanto a gente não se unir. [...] Por que é que eles nos mantêm na servidão? E se nós descendemos de um mesmo pai e de uma mesma mãe, Adão e Eva, como é que eles podem dizer e provar que eles são melhores senhores do que nós? [...] Quando Adão cavava a terra com a enxada e Eva tecia, onde é que estavam os nobres?

MOLLAT, Michel; WOLFF, Philippe. *Les révolutions populaires en Europe aux XIVe et XVe siècles*. Paris: Champs/Flammarion, 1993. p. 192-194. Apud CALADO, Alder Júlio Ferreira. *O novo no velho e o velho no novo*: interfaces libertárias do segundo milênio inspirando caminhos e buscas para o próximo. Disponível em: <http://dci2.ccsa.ufpb.br>. Acesso em: 18 out. 2012.

No fim da Guerra dos Cem Anos, no século XV, iniciou-se uma disputa pela sucessão do trono inglês que afetaria ainda mais a nobreza: a **Guerra das Duas Rosas** (1455-1485). Essa guerra, assim chamada por causa das rosas que faziam parte do brasão das duas famílias em disputa, York e Lancaster, fragilizou a nobreza e abriu caminho para a centralização política do país.

akg-images/Latinstock/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

▲ Representação alegórica da rosa de Tudor em manuscrito inglês de 1516. A rosa vermelha, à direita, simboliza os Lancaster, e a rosa branca, à esquerda, os York. Em destaque, ao centro, a rosa de Tudor, criada ao término da Guerra das Duas Rosas, com a união dos dois emblemas, em razão do casamento de Henrique Tudor (descendente da família Lancaster e coroado Henrique VII) e Elizabeth de York.

Portugal e Espanha

Inicialmente povoada por iberos, celtas e ligures, a península Ibérica sofreu a invasão dos visigodos, no final do Império Romano, e dos árabes, no século VIII. A formação dos Estados na região, durante a Baixa Idade Média, está estreitamente vinculada à **Guerra de Reconquista** dos territórios tomados pelos muçulmanos (veja o mapa).

A religião islâmica foi levada para a península Ibérica, onde já existia o cristianismo, pela invasão árabe, iniciada em 711. Os cristãos só conseguiram manter reinos independentes no norte da península, na região montanhosa das Astúrias. Dali partiu o movimento da Reconquista, iniciado no século XI.

O ISLÃO NA PENÍNSULA IBÉRICA

Estas estradas, bordejadas por marcos miliários e que constituíram um dos mais poderosos meios da dominação romana, iriam novamente desempenhar a sua função, agora em favor dos exércitos muçulmanos e, sobretudo, em prol do estabelecimento de importantes rotas comerciais que possibilitaram o intercâmbio de produtos, de conhecimentos, de bens e de cultura.

Assim, mais significativo que os próprios militares, que se espalham pelo território, é a presença constante destes comerciantes árabes que, graças à relação que a Ibéria sempre manteve com o Mediterrâneo e suas rotas mercantis, percorrem agora todo o Al-Ândalus e também o próprio Garb.

Este aspecto tornou-se decisivo na forma rápida como o Islão se propagou pela península Ibérica e na aceitação que teve nas comunidades que com ele tomavam conhecimento. O Islão é rapidamente absorvido pela população, que se arabiza e adota a língua, os ritos e a cultura árabe/berbere, isto quando não se converte à própria religião muçulmana (muladis).

FERREIRA, Manuel dos Santos da Cerveira Pinto. *O Douro no Garb Al-Ândalus*: a Região de Lamego durante a presença árabe. Dissertação de mestrado em Patrimônio e Turismo. Portugal: Universidade do Minho, 2004. p. 44.

Durante esse processo de Reconquista, organizaram-se os reinos de Leão, Navarra, Castela e Aragão. Os dois últimos anexaram os demais reinos e, em 1479, se uniram por meio do casamento de seus monarcas, Fernando de Aragão e Isabel de Castela, que ficaram conhecidos como os Reis Católicos.

Essa união real deu origem ao Estado centralizado espanhol, que, no entanto, só se consolidou com a conquista de Granada, último reduto árabe no sul da península, e a consequente expulsão dos mouros, em 1492.

mouro: habitante da antiga Mauritânia, designação para as populações árabe-berberes que ocuparam a península Ibérica.

Quanto a Portugal, suas origens remontam à doação de terras feita pelo rei Afonso VI de Leão a Henrique de Borgonha, nobre francês participante da Guerra de Reconquista.

A doação do feudo estava atrelada ao compromisso matrimonial de Henrique de Borgonha com a filha ilegítima do rei, dona Teresa. As terras doadas correspondiam ao **condado Portucalense**. A independência desse feudo em relação ao Reino de Leão foi conseguida, após muitas disputas familiares, em 1139. Nessa ocasião, para garantir a independência do território, o filho de Teresa e Henrique, dom Afonso Henriques, expulsou de Portugal sua mãe, que defendia a sujeição do condado Portucalense ao Reino de Leão.

A reconquista Ibérica

Adaptado de: SELLIER, J.; SELLIER, A. *Atlas de los pueblos de Europa occidental*. Madrid: Acento, 1998. p. 60.

▲ A Guerra de Reconquista serviu de base para a formação das monarquias centralizadas espanhola e portuguesa.

Assegurada a independência, iniciou-se a dinastia de Borgonha (1139-1383), a primeira de Portugal, dando prosseguimento à guerra contra os muçulmanos e expandindo as fronteiras do reino para o sul. À medida que se estendia o território, a monarquia fazia doações de terras à nobreza guerreira, sem, no entanto, conceder-lhe a posse hereditária. Desse modo, em Portugal evitou-se a formação de uma nobreza proprietária e autônoma, mantendo-se a hegemonia da autoridade real.

O setor mercantil da sociedade portuguesa medieval, por sua vez, consolidou-se com a transformação de Portugal em escala da rota marítima que ligava o Mediterrâneo ao norte da Europa. Essa rota ganhou mais importância principalmente a partir do século XIV, quando a insegurança gerada pela crise europeia, abalada por guerras e pela peste negra, levou à busca de novos entrepostos comerciais (veja o mapa a seguir).

As principais rotas comerciais europeias do final da Idade Média

Mar do Norte
OCEANO ATLÂNTICO
Mar Báltico
Mar Negro
Mar Mediterrâneo
Estocolmo
Novgorod
Reval
Londres
Winchester
Gdansk (Dantzig)
Frankfurt
Leipzig
Paris
Viena
Bordeaux
Poitiers
Gênova
Milão
Veneza
Porto
Guimarães
Marselha
Barcelona
Florença
Roma
Lisboa
Toledo
Sevilha
Cádiz
Ceuta
Salé
Constantinopla
Trípoli
Alexandria
40º N
5º L
N
0 435 870
km

Rotas marítimas italianas orientais: séculos XIV e XV
Rotas terrestres
Rotas marítimas italianas ocidentais: a partir do século XIV
Rota dos europeus do norte

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: DUBY, G. E. *Atlas histórico mundial*. Madrid: Debate, 1989. p. 54-55.

A rota marítimo-comercial do século XIV integrou a costa portuguesa ao desenvolvimento comercial europeu do final da Idade Média.

QUESTÃO INTERDISCIPLINAR

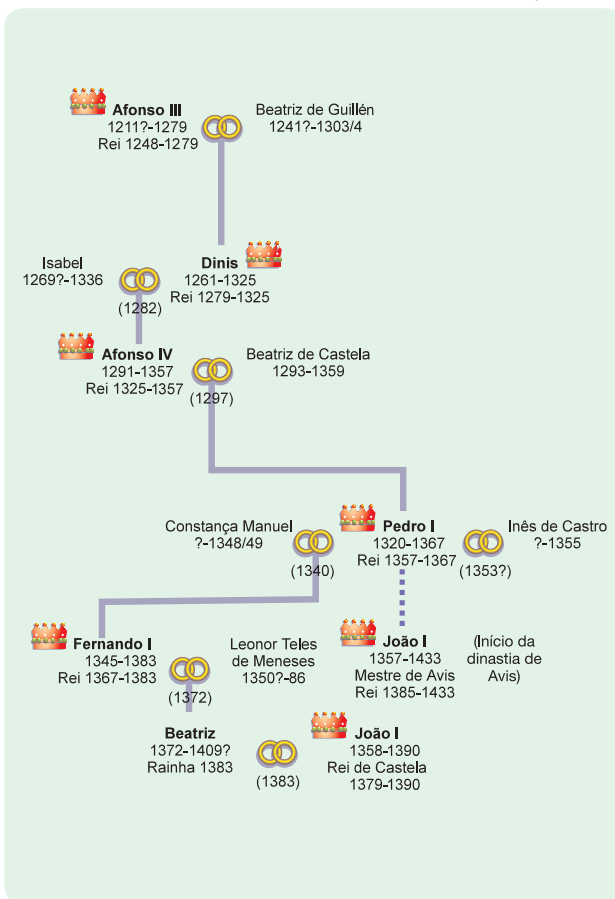
- Analise o mapa acima. De que forma as rotas comerciais retratadas influenciaram a situação econômica de Portugal no século XIV?

Reprodução/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

Em 1383, a morte de Fernando I, último rei da dinastia de Borgonha, sem herdeiros diretos, desencadeou uma acirrada disputa sucessória.

Parte da nobreza apoiava a entrega da Coroa portuguesa ao genro de dom Fernando, o rei de Castela, representante de uma política eminentemente feudal. Entretanto, os comerciantes, aliados a setores populares, conseguiram impor o nome de dom João, mestre de Avis, ao trono. Foi a chamada **Revolução de Avis**. Em 1385, na Batalha de Aljubarrota, a derrota das tropas castelhanas garantiu a ascensão de dom João ao trono, dando origem à **dinastia de Avis.**

A nova dinastia caracterizou-se pela aproximação entre os interesses da monarquia e os do setor mercantil: os comerciantes pretendiam ampliar seus mercados e o rei desejava se fortalecer por meio da cobrança de impostos sobre o florescente comércio. Essa aliança de interesses terminou por desencadear o processo conhecido como **expansão marítima portuguesa**, a partir do século XV.

Cassiano Rõda/Arquivo da editora

Com a Revolução de Avis, Portugal integrou os interesses mercantis aos do Estado. Ao lado, Batalha de Aljubarrota, numa ilustração do século XV do manuscrito *Chroniques d'Angleterre*, de Jean de Wavrin. Acima, árvore genealógica da dinastia de Borgonha.

UMA VOLTA AO MUNDO ANTES DE 1500...

... na Ásia

Os muçulmanos haviam conquistado grande parte da Índia, e os sultões reinavam em Délhi. O sul estava dividido em Estados hindus; as populações hindus e muçulmanas estavam misturadas, e as línguas eram numerosas.

O budismo praticamente havia desaparecido da Índia, onde surgira, mas chegou às montanhas do Tibete. Numerosos monastérios budistas foram criados, e os monges sábios, chamados *lamas*, haviam traduzido os textos do Buda para o tibetano.

Já na Ásia central e ocidental, o antigo Império Mongol, criado por Gêngis Khan e que chegara a dominar grande parte da China, foi dividido entre vários líderes, alguns dos quais adotaram o islamismo. A Ásia ocidental e o Oriente Médio se tornaram muçulmanos e dois novos impérios foram criados: o Império Persa, entre o golfo Pérsico e o mar Cáspio; e o Império Otomano, sobre as ruínas do Império Bizantino – os otomanos e os turco-mongóis haviam vencido o imperador, cujo lugar em Constantinopla foi assumido por um sultão.

Na China, os imperadores governavam com a ajuda de funcionários chamados de “letrados”, porque eram recrutados por meio de concursos muito difíceis, nos quais deviam demonstrar, entre outras habilidades, o conhecimento de milhares de caracteres da escrita chinesa. Os letrados, ou *mandarins*, não constituíam exatamente uma nobreza, já que esses concursos eram abertos a toda a população. Mas eles aproveitavam sua influência para adquirir terras e poder.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Ashmolean, Universidade de Oxford, Inglaterra.

▲ Vaso chinês da dinastia Ming.

Como vimos, os chineses do norte tinham sido submetidos aos ataques dos povos mongóis, liderados por Gêngis Khan, cujos descendentes reinaram em Pequim com a dinastia Yuan (1270-1368). Os lamas tibetanos, bem como os coletores de impostos muçulmanos e outros estrangeiros, serviram ao domínio mongol sobre a China, um breve período em que se buscou restringir, por algum tempo, o papel da elite chinesa nos poderes imperiais.

O reinado Yuan, mesmo conseguindo se entender com as elites chinesas, acabou derrotado por um movimento popular que visava à expulsão dos mongóis e ao retorno de uma dinastia chinesa. Seus membros contavam com uma organização secreta sustentada por camponeses e soldados, tendo entre seus líderes um filho de trabalhador agrícola e neto de um sacerdote. O movimento foi acumulando pequenas vitórias, até que tomou Pequim, fundando uma nova dinastia imperial, a dinastia Ming (1368-1644).

No fim do século XV, o Império Ming era um dos mais poderosos Estados do mundo. Sua população era superior, em número de habitantes, à de toda a Europa. Seu intenso comércio ligava diversas regiões asiáticas, da Austrália e da África. Bem antes de Vasco da Gama chegar às Índias, em 1498, o almirante chinês Cheng Ho, entre 1405 e 1433, havia realizado sete grandes viagens ao golfo Pérsico e à costa africana. Conhecido como “frota do tesouro”, o conjunto de navios de carga, abastecimento e defesa chegou a transportar aproximadamente 28 mil tripulantes.

Adaptado de: BARRACLOUGH, Geoffrey. *Atlas da história do mundo*. 4. ed. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 150.

Com os Ming, a recuperação agrícola e a continuada expansão comercial que se seguiu possibilitaram o impulso populacional. Por volta de 1500, a China já havia superado 100 milhões de habitantes e grandes cidades haviam sido construídas.

No século XVI, época das grandes navegações ibéricas, os portugueses chegaram à China e firmaram o contato entre o Ocidente europeu e o Oriente. Era o período do comércio das especiarias e de investidas conquistadoras dos europeus. No século seguinte, teve início a última dinastia imperial chinesa, a Manchu, ou Qing (1644-1912), estabelecida com a invasão dos manchus, povos do norte. No século XIX as potências ocidentais dominaram e exploraram a China. A dinastia Manchu acabou sendo derrubada em 1911, quando foi proclamada a república. Em 1949, sob a liderança de Mao Tsé-Tung, implantou-se o socialismo e, nas últimas décadas, a China transformou-se numa das maiores potências mundiais.

No Japão, prevalecia a crença de que o imperador descendia do Sol e de que as almas dos mortos habitavam as cachoeiras, os rios e os vulcões, por exemplo, lugares considerados sagrados. Os japoneses foram muito influenciados pelo budismo vindo da China, mas acrescentavam a ele seus deuses anteriores. Também utilizaram a escrita chinesa de ideogramas para criar duas novas escritas próprias, a *hiranaga* e *katakana*, fundamentais para o desenvolvimento da literatura japonesa. Nesse país, situado em um arquipélago, os guerreiros e os camponeses eram os personagens mais comuns, e as grandes famílias disputavam o poder. Um chefe de clã governava no lugar do imperador, com o título de *xogum*. Os guerreiros, chamados de *samurais*, lhe deviam obediência.

INFLUÊNCIA CHINESA NO JAPÃO

Foi no Japão, entretanto, que a interação da cultura chinesa com a sociedade nativa teve os resultados mais *idiossincráticos* e historicamente significativos. É inegável que a influência chinesa ali foi muito profunda – tão profunda que o sistema numérico básico atual dos japoneses é composto de palavras tomadas do chinês. Do século VII ao IX, a instituição imperial japonesa foi sob muitos aspectos uma réplica provinciana daquela da dinastia Tang; textos jurídicos japoneses desse período foram usados por historiadores para reconstruir a legislação Tang que se perdera na China. [...]

Em vez de ter uma sucessão de dinastias de estilo chinês, os japoneses desenvolveram um curioso dualismo: embora tenha se prolongado para sempre, sua dinastia imperial original conservou apenas as aparências exteriores do poder; na realidade, este passou para as mãos de governantes militares que vieram a ser chamados de xoguns. Em certa medida, isso se explica pela insularidade do Japão: estando bastante a salvo de invasões, as ilhas são menos sujeitas às severas disciplinas continentais que compelem à formação de Estados unitários e varrem instituições obsoletas. Antes do século XIX, houve um único e curto período em que um imperador tentou recuperar seus antigos poderes, a abortada restauração Kemmu de 1333-1336.

[...]

COOK, Michael A. *Uma breve história do homem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 187.

idiossincrasia: característica específica, particular, de acordo com a pessoa, o grupo ou a cultura.

Os japoneses, exímios artistas, criaram uma original jardinagem artística. Para eles, servir o chá era uma cerimônia com gestos estudados. O teatro era muito popular, e os marionetistas, com essa arte que chegou ao Japão pela China no século VIII, ganhavam a vida apresentando-se de vila em vila. Aliás, o espetáculo de marionetes é até hoje bastante valorizado no Japão, requerendo altíssima precisão nos refinados movimentos gestuais, que envolvem o controle de dezenas de fios.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção particular

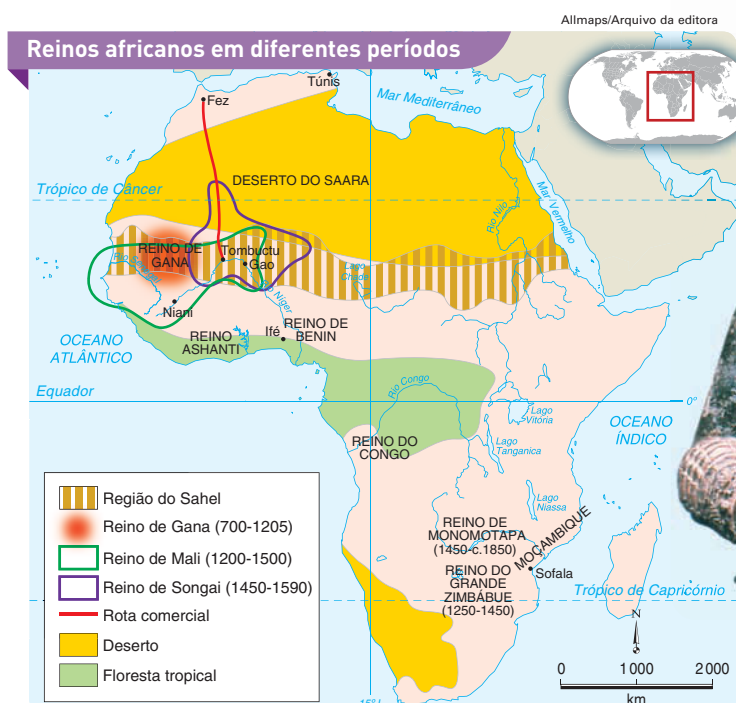
A ilustração japonesa ao lado, de data desconhecida, remete à técnica de manipulação de marionetes denominada Bunraku, que se desenvolveu no século XVII, em Osaka.

... na África

A África era um mosaico de povos com chefes disputando os territórios, o que não chegava a impedir o comércio.

Ao norte do Saara, região sob o domínio dos berberes, reinos próximos foram agregados, tendo como maiores cidades Fez e Túnis. Numerosas rotas através do Saara ligavam a África do norte, muçulmana, aos reinos da África negra, localizados ao sul do Saara e formados por grupos negroides. A rota Fez-Tombuctu era uma das mais utilizadas e percorridas por caravanas de mercadores cameleiros e nômades tuaregues, povos habitantes do deserto que descendem dos berberes norte-africanos.

O Reino de Gana, que você estudou no capítulo 6, grande comerciante de ouro, sal e outros produtos, incluindo escravos, enfraqueceu-se bastante durante o século XII. Ao que parece, em razão da concorrência na produção aurífera de outras áreas, do crescente ataque de vizinhos saqueadores e do avanço da desertificação na região do Sahel.

Sahel: faixa de terra situada entre o deserto do Saara, ao norte, e a floresta tropical, ao sul. Vem do árabe *sahel*, que significa 'margem', 'litoral' – no caso, 'margem' do Saara.

Allmaps/Arquivo da editora

Adaptado de: PAOLUCCI, Silvio; SIGNORINI, Giusepina. *Il corso della storia 2*. Bologna: Zanichelli, 1997. p. 56; SOUZA, Marina de Mello. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 13.

É importante lembrar que o continente africano foi o principal fornecedor de escravos tanto para as mais antigas civilizações como para o mundo islâmico, a Índia e, posteriormente, as Américas.

A queda de Gana, na África ocidental, ocorreu paralelamente à ascensão do **Reino de Mali**, processo que se consolidou quando o príncipe Sundiata Keita, por volta de 1230, tornou-se o soberano de Mali, fixando a capital em Niani. Ampliando progressivamente seus domínios, no início do século XIV esse reino já alcançava a costa do Atlântico e o interior do Saara e controlava várias cidades e as rotas comerciais saarianas. Ficaram famosas, pelo luxo e riqueza das caravanas, as peregrinações de seus governantes a Meca, a terra santa dos muçulmanos. O Reino de Mali também se destacou pela fundação de mesquitas e centros de estudo que contavam com arquitetos trazidos do Oriente Próximo.

No século XIV, em razão de frequentes invasões e saques, o Reino de Mali foi sobrepujado pelo **Reino de Songai**, até então seu vassalo. Em Songai, que se tornou um enorme império, destacaram-se como grandes centros comerciais as cidades de Gao e Tombuctu – esta, famosa por ter um exército profissional, uma universidade (que atraía eruditos e poetas) e uma arrecadação sistemática de impostos. Contudo, devido a constantes ataques de povos do norte africano e dos portugueses, interessados no ouro e em várias outras mercadorias do comércio regional, esse reino desestruturou-se no século XV.

Mais ao sul ainda, os iorubas construíram um próspero reino ao redor da cidade sagrada de Ifé, com grande quantidade de artistas, responsáveis pela escultura de impressionantes estátuas de ébano, bronze e marfim.

The Granger Collection/Other Images

▲ Escultura em bronze encontrada na região da cidade de Ifé, atual Nigéria, feita em data incerta entre os séculos XIII e XIV.

Na costa oriental da África, a relação com a Índia era antiga, e várias cidades mercantes prosperavam, reunindo árabes, persas, hindus. Elas tinham um importante papel no comércio de escravos. No sul do continente, o **Reino Monomotapa** substituiu o antigo **Reino do Zimbábue**, estendendo suas relações comerciais com o litoral de Sofala, em Moçambique, e estabelecendo um importante comércio de ouro com a Índia e a Pérsia. Suas cerimônias complexas na Corte do soberano impressionaram os portugueses, ao que parece os primeiros europeus a conhecê-las.

... na América

Os incas, na América do Sul, impuseram sua dominação a um grande conjunto de povos, construindo um império de aproximadamente 10 milhões de pessoas em um grande território. Não conheciam a escrita nem o ferro nem a roda. Engenheiros notáveis, construíram uma rede de estradas com pontes suspensas sobre os vales, cobrando da população tributos em forma de trabalho. Os mensageiros corredores, homens treinados para auxiliar na comunicação e na administração, ficavam a uma distância de 2 a 5 quilômetros um do outro, o que permitia que as ordens do governante percorressem grandes distâncias em pouco tempo.

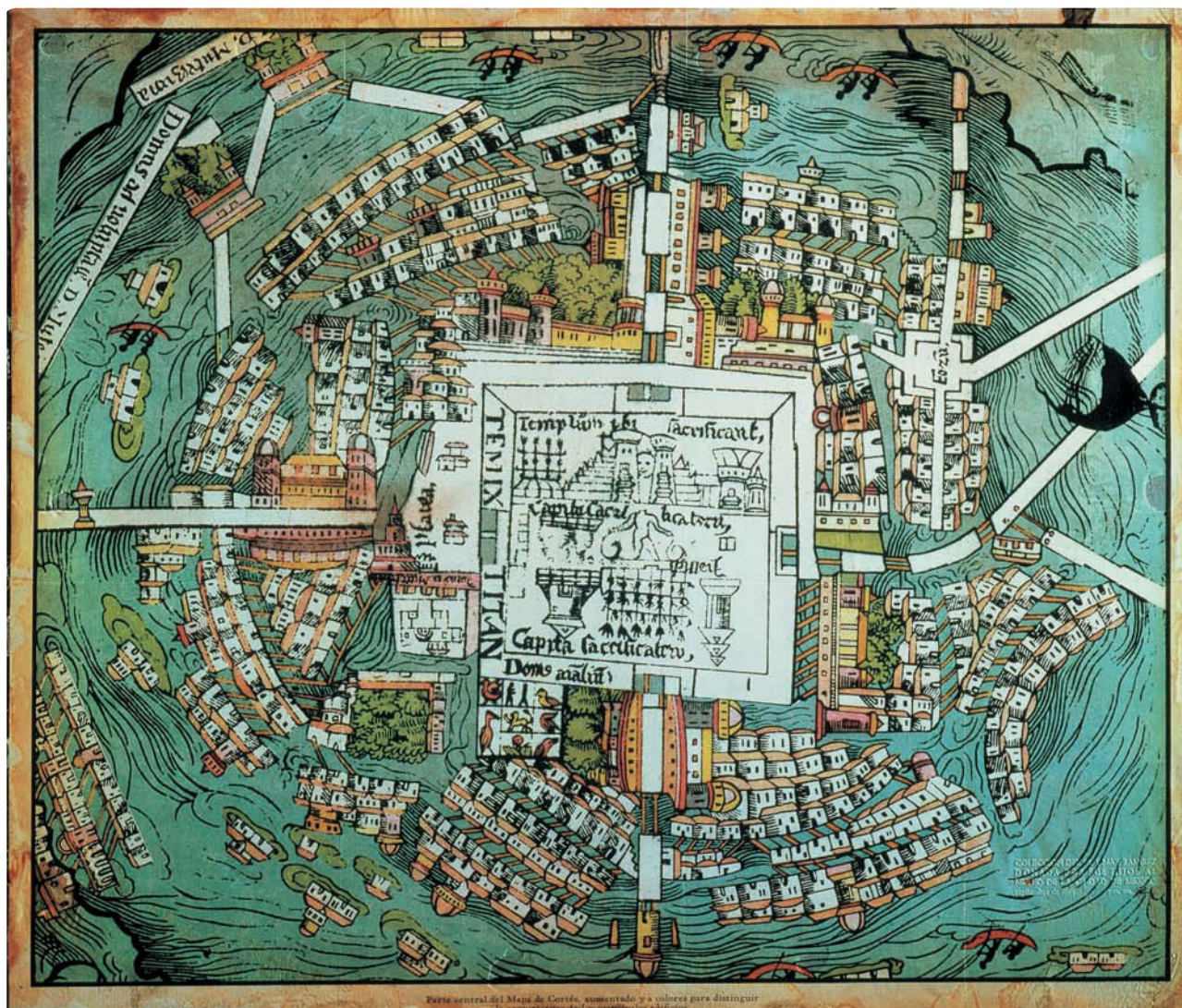
O imperador, além de chefe militar, era considerado um deus na terra, o "filho do Sol". O auge dessa civilização ocorreu entre 1438 e a chegada dos espanhóis à região, em 1531.

Nesse período, o território do império chegou a atingir 4 mil quilômetros, desde o atual Equador até o Chile, compreendendo o domínio sobre vários grupos étnicos. Sob o imperador Pachakuti, que governou de 1438 a 1471, Cuzco transformou-se na capital do império, chegando a ter cerca de 100 mil habitantes. Outra cidade importante, exemplo de planejamento e sofisticação urbana, foi Machu Picchu, cujos vestígios ainda hoje causam profunda admiração.

A população estava submetida à servidão coletiva, em uma sociedade fortemente hierarquizada. A terra era considerada propriedade do imperador, administrada por funcionários locais (*curacas*), que, em cada aldeia (*ayllu*), determinavam a organização do trabalho, o montante dos impostos destinados ao imperador e a *mita*, trabalho compulsório em obras públicas. Na agricultura, os incas utilizavam sistemas de irrigação e "terraços" cultiváveis nas íngremes encostas das montanhas andinas, garantindo a produção de excedentes.

Na América Central, os astecas, vindos de mais ao norte da América, haviam lentamente migrado e imposto sua lei a um conjunto de cidades e tribos. Sua capital, Tenochtitlán (atual Cidade do México), fundada em 1325, cobria uma área de 13 quilômetros quadrados

▼ As ruínas de Machu Picchu dão uma ideia da grandiosidade do Império Inca. Machu Picchu era um importante centro religioso e astronômico, localizando-se a 2 400 metros de altitude, próximo à floresta Amazônica (foto de 2011).

Cris Bouroncle/Agência France-Presse

▲ Planta de Tenochtitlán do século XVI. É atribuída ao conquistador Fernão Cortez como ilustração de sua segunda carta a Carlos V, imperador do Sacro Império Romano-Germânico. A capital asteca foi construída em uma ilha do lago Texcoco, com vários caminhos que ligavam a cidade ao continente.

The Art Archive/Other Images/Museu da Cidade do México, México.

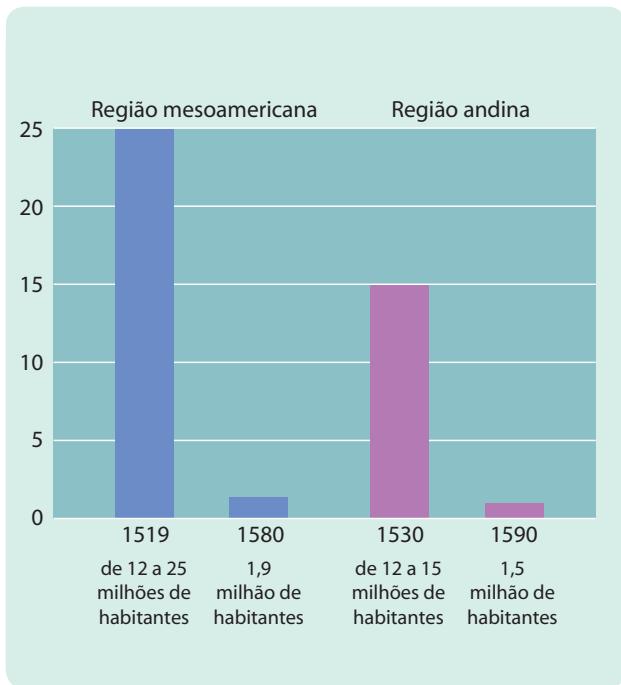
CONTEÚDO DIGITAL

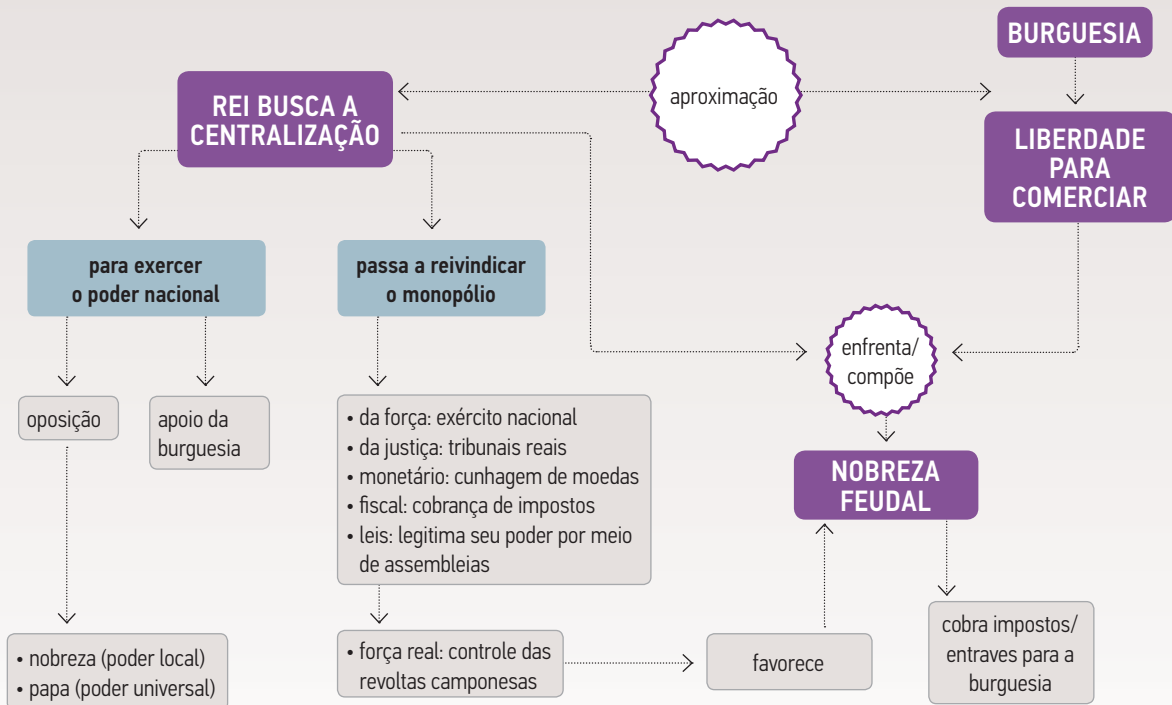
e chegou a ter uma população estimada entre 80 mil e 500 mil habitantes. Era uma cidade grandiosa, com uma rede de ruas e muitos jardins, mercados e imensos templos. A população era composta de "homens comuns", que, embora devessem obediência aos sacerdotes e aos senhores, podiam tornar-se senhores se fossem hábeis guerreiros e conseguissem fazer alguns prisioneiros na guerra.

Os astecas chegaram a controlar um império que se estendia do atual oeste mexicano até o sul da Guatemala, com uma população de talvez 12 milhões de habitantes.

O Império Asteca, cuja estrutura política era centralizada, exercia rígido controle sobre os povos vizinhos, que eram obrigados a lhe pagar tributos e estavam sujeitos a expedições punitivas. O imperador dirigia a "casta" sacerdotal na qual se apoiava a atividade agrícola. Nas aldeias havia os grupos familiares (*calpulli*) e predominava a posse comunal da terra, embora parte da produção devesse ser transferida para o Estado para sustentar o imperador, os militares, os funcionários administrativos e os sacerdotes. Portanto, o sistema predominante era também o de servidão coletiva. A religião baseava-se na crença em vários deuses e na prática de sacrifícios humanos. Estima-se que mais de 20 mil pessoas foram mortas anualmente nessas cerimônias públicas, realizadas ao ar livre, seja na grande pirâmide do centro de Tenochtitlán, seja nos vários templos dos bairros. O mais comum nesses sacrifícios era abrir o peito da vítima com uma faca, extirpar o coração e desmembrar o corpo em partes, que eram distribuídas à população e usadas como alimento.

O Império Asteca foi formado no século XV, tendo entrado em declínio com a invasão espanhola. Seu último imperador, Montezuma II, assistiu à destruição de seu império e de sua capital durante a conquista promovida pelo espanhol **Fernão Cortez**, entre 1519 e 1521, que liderou um exército de 500 espanhóis e cerca de 25 mil índios inimigos dos astecas. Para os povos nativos do continente, a chegada dos europeus representou a dizimação de sua população, como mostra o gráfico ao lado.

▲ Serpente asteca de duas cabeças em turquesa, um dos símbolos do deus da chuva Tlaloc. Datada entre os séculos XV e XVI, teria feito parte do tesouro enviado pelo imperador Montezuma ao conquistador espanhol Fernão Cortez.

Adaptado de: BETHELL, Leslie (Org.). *América Latina colonial*. São Paulo: Edusp, 1998. v. 1. p. 129-131 e 200-201.

PARA RECORDAR: Formação das monarquias centralizadas (séculos XIV e XV)

ATIVIDADES

1. Seguindo o esquema-resumo, descreva o processo pelo qual ocorreu a centralização política na Europa da Baixa Idade Média.

2. Com base no esquema-resumo, responda: que grupos sociais se beneficiaram da centralização do poder político na Europa do fim da Idade Média? Por quê?

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

1 Leitura e interpretação de documento

Leia atentamente o texto abaixo.

Erich Lessing/Latinstock/Biblioteca Nacional, Paris, França.

Lei aprovada na França em 1439

Para eliminar e remediar e pôr fim aos grandes excessos e pilhagens feitas e cometidas por bandos armados, que há muito vivem e continuam vivendo do povo [...]

O Rei proíbe, sob acusação de lesa-majestade e perda para sempre, para si e sua posteridade, de todas as honras e cargos públicos, e o confisco de sua pessoa e suas posses, a qualquer pessoa, de qualquer condição, que organize, conduza, chefie ou receba uma companhia de homens em armas, sem permissão, licença e consentimento do Rei [...]

Sob as mesmas penalidades, o Rei proíbe a todos os capitães e homens de guerra que ataquem mercadores, trabalhadores, gado ou cavalos ou bestas de carga, seja nos pastos ou em carroças, e não perturbem, nem às carruagens, mercadorias e artigos que estiverem transportando, e não exigirão deles resgate de qualquer forma; mas sim tolerarão que trabalhem, andem de uma parte a outra e levem suas mercadorias e artigos em paz e segurança, sem nada lhes pedir, sem criar-lhes obstáculos ou perturbá-los de qualquer forma.

Apud HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 15. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 82.

a) O que determinava a lei acima?

b) Com base no que você estudou, identifique os grupos sociais beneficiados com essa lei e aqueles que viram seu poder reduzido por ela.

c) Como essa lei contribuiu para a formação do Estado nacional francês?

2 Compreensão de conceito

Leia a definição a seguir.

Legitimação do poder

[...] *podemos definir Legitimidade como sendo um atributo do Estado, que consiste na presença, em uma parcela significativa da população, de um grau de consenso capaz de assegurar a obediência sem a necessidade de recorrer ao uso da força, a não ser em casos esporádicos. É por essa razão que todo poder busca alcançar consenso, de maneira que seja reconhecido como legítimo, transformando a obediência em adesão. A crença na Legitimidade é, pois, o elemento integrador na relação de poder que se verifica no âmbito do Estado.* [...]

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. da UnB, 1993. p. 675.

a) Segundo o texto acima, um governo legítimo faz uso recorrente da força para impor sua autoridade? Explique.

b) De acordo com o que você estudou neste capítulo, como os reis dos séculos XIV e XV procuraram legitimar seu poder?

3 Leitura e interpretação de texto historiográfico

Leia o texto abaixo e responda às questões que o acompanham.

O foco inicial de infiltração islâmica na África pode ser localizado no Egito, na década de 640, por meio de contatos e trocas com comerciantes da península Arábica, através do mar Vermelho, e da parte oriental do Mediterrâneo. A partir daí, as populações árabes se dirigiram para a conquista da região do Magreb, num movimento simultâneo de penetração e conversão, em que, aos poucos, foram se mesclando as noções tribais árabes e berberes. Conforme assinalou D. T. Niane, "é comum indagar-se acerca das razões pelas quais o Islã obteve aceitação tão rápida não só na África como também em outros locais: ora, é preciso lembrar que o modo de vida dos nômades da Arábia pouco diferia, na época, daquele dos berberes e dos felás da África setentrional".

Quanto à África negra, essa expansão iniciou-se no século XII, com a conquista almorávida do Império de Gana. Na época, as trocas comerciais eram feitas por meio da navegação ao longo da costa atlântica até a foz do rio Senegal. No século XVI, essa influência se intensificou, coincidindo também com o início da penetração europeia no continente. A partir de então, assistir-se-ia ao estabelecimento de uma disputa entre árabes e europeus pelo controle do comércio com as diversas regiões da África.

MENDONÇA, Marina Gusmão de. *Histórias da África*. São Paulo: LCTE, 2008. p. 66.

a) De acordo com a autora, que fatores explicam a rápida expansão do islã pelo continente africano?

b) Consulte os capítulos referentes à Idade Média e identifique o que estava se passando na Europa ocidental:
- por ocasião da expansão árabe pelo norte da África;
- no momento em que o islamismo penetrou pela África Negra;
- quando os comerciantes muçulmanos intensificaram suas relações com os povos africanos.

c) Que relação é possível estabelecer entre o processo de centralização do poder político na Europa e o desenvolvimento da concorrência entre árabes e europeus pelos mercados africanos no século XVI?

The Granger Collection/Other Images

Questões & testes

CAPÍTULO 6

Enem

1. Existe uma regra religiosa, aceita pelos praticantes do judaísmo e do islamismo, que proíbe o consumo de carne de porco. Estabelecida na Antiguidade, quando os judeus viviam em regiões áridas, foi adotada, séculos depois, por árabes islamizados, que também eram povos do deserto. Essa regra pode ser entendida como:

a) uma demonstração de que o islamismo é um ramo do judaísmo tradicional.

b) um indício de que a carne de porco era rejeitada em toda a Ásia.

c) uma certeza de que do judaísmo surgiu o islamismo.

d) uma prova de que a carne do porco era largamente consumida fora das regiões áridas.

e) uma crença antiga de que o porco é um animal impuro.

2. *O café tem origem na região onde hoje se encontra a Etiópia, mas seu cultivo e consumo se disseminaram a partir da península Árabe. Aportou à Europa por Constantinopla e, finalmente, em 1615, ganhou a cidade de Veneza. Quando o café chegou à região europeia, alguns clérigos sugeriram que o produto deveria ser excomungado, por ser obra do diabo. O papa Clemente VIII (1592-1605), contudo, resolveu provar a bebida. Tendo gostado do sabor, decidiu que ela deveria ser batizada para que se tornasse uma "bebida verdadeiramente cristã".*

THORN, J. *Guia do café*. Lisboa: Livros e livros, 1998 (adaptado).

A postura dos clérigos e do papa Clemente VIII diante da introdução do café na Europa ocidental pode ser explicada pela associação dessa bebida ao

a) ateísmo.

b) judaísmo.

c) hinduísmo.

d) islamismo.

e) protestantismo.

Vestibulares

3. (Vunesp-SP) *As caravanas do Sudão ou do Níger trazem regularmente a Marrocos, a Tunes, sobretudo aos Montes da Barca ou ao Cairo, milhares de escravos negros arrancados aos países da África tropical [...] os mercadores mouros organizam terríveis razias, que despovoaram regiões inteiras do interior. Este tráfico muçulmano dos negros de África, prosseguindo durante séculos e em certos casos até os mais recentes, desempenhou sem dúvida um papel primordial no despovoamento antigo da África.*

HEERS, Jacques. *O trabalho na Idade Média*.

O texto descreve um episódio da história dos muçulmanos na Idade Média, quando:

a) Maomé começou a pregar a Guerra Santa no Cairo como condição para a expansão da religião de Alá, que garantia aos guerreiros uma vida celestial de pura espiritualidade.

b) atuaram no tráfico de escravos negros, dominaram a África do Norte, atravessaram o estreito de Gibraltar e invadiram a península Ibérica.

c) a expansão árabe foi propiciada pelos lucros do comércio de escravos, que visava abastecer com mão de obra negra as regiões da península Ibérica.

d) os reinos árabes floresceram no sul do continente africano, nas regiões de florestas tropicais, berço do monoteísmo islâmico.

e) os árabes ultrapassaram os Pirineus e mantiveram o domínio sobre o reino Franco, até o final da Idade Média ocidental.

4. (UFPE) A religião muçulmana foi eixo da cultura de muitos povos e estimulou conquistas importantes no campo das vitórias imperialistas. Possui semelhanças com a religião cristã, embora mantenha tradições vindas de outros credos. A propósito da religião muçulmana, assinale verdadeiro ou falso:

(★) cultua um único Deus, além de, como os cristãos, acreditar na existência do bem e do mal.

(★) ficou ausente dos feitos culturais da literatura medieval, vinculando-se apenas às reflexões filosóficas.

(★) acredita nas revelações de Maomé, seu grande profeta, que prometia o paraíso para seus seguidores.

(★) se rege pelo Livro do Alcorão, onde se pode encontrar os princípios que definem suas crenças e suas relações com o judaísmo.

(★) desconfia das promessas de um juízo final, embora acredite na existência do inferno e do paraíso.

5. (UFPR) A presença islâmica na península Ibérica estende-se desde 711, data da Batalha de Guadalete, quando os visigodos são vencidos pelos invasores árabes, até o século XV, quando, em 1492, os reis católicos da Espanha conquistam o reino de Granada, último núcleo muçulmano na península.

Tal convivência entre as culturas ocidental e árabe num mesmo espaço geográfico, durante cerca de sete séculos, teve como consequência principal:

a) a realização de uma síntese cultural que gera, nos séculos medievais, uma cultura peninsular mais pobre do que em qualquer outra parte da cristandade ocidental.

b) a interpretação e atualização da cultura clássica na cristandade ocidental através das contribuições dos árabes.

c) uma simpatia permanente entre cristãos e árabes que limitou o movimento das Cruzadas na Terra Santa.

d) o atraso da península Ibérica nas ciências ditas experimentais – Medicina, Astronomia, Matemática, Cartografia e Geografia.

e) o desenvolvimento de um estilo artístico nas mesquitas que privilegia as representações de figuras humanas.

6. (UFBA) O Império Bizantino, que atravessou a Idade Média chegando até o início da Idade Moderna, caracterizou-se, dentre outros aspectos, pelo **caráter multicultural de sua sociedade**.

Com base nos conhecimentos sobre essa sociedade, identifique e explique **três razões** que justifiquem essa afirmação.

CAPÍTULO 7

Enem

7. Para uns, a Idade Média foi uma época de trevas, pestes, fome, guerras sanguinárias, superstições, crueldade. Para outros, uma época de bons cavaleiros, damas corteses, fadas, guerras honradas, torneios, grandes ideais. Ou seja, uma Idade Média "má" e uma Idade Média "boa". Tal disparidade de apreciações com relação a esse período da História se deve:

a) ao Renascimento, que começou a valorizar a comprovação documental do passado, formando acervos documentais que mostram tanto a realidade "boa" quanto a "má".

b) à tradição iluminista, que usou a Idade Média como contraponto a seus valores racionalistas, e ao Romantismo, que pretendia ressaltar as "boas" origens das nações.

c) à indústria de videojogos e cinema, que encontrou uma fonte de inspiração nessa mistura de fantasia e realidade, construindo uma visão falseada do real.

d) ao Positivismo, que realçou os aspectos positivos da Idade Média, e ao marxismo, que denunciou o lado negativo do modo de produção feudal.

e) à religião, que, com sua visão dualista e maniqueísta do mundo, alimentou tais interpretações sobre a Idade Média.

8. A lei dos lombardos (*Edictus Rothari*), povo que se instalou na Itália no século VII e era considerado bárbaro pelos romanos, estabelecia uma série de reparações pecuniárias (composições) para punir aqueles que matassem, ferissem ou aleijassem os homens livres. A lei dizia:

"para todas estas chagas e feridas estabelecemos uma composição maior do que a de nossos antepassados, para que a vingança que é inimizade seja relegada depois de aceita a dita composição e não seja mais exigida nem permaneça o desgosto, mas dê-se a causa por terminada e mantenha-se a amizade."

ESPINOSA, F. *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Sá da Costa, 1976. Texto adaptado.

A justificativa da lei evidencia que

a) se procurava acabar com o flagelo das guerras e dos mutilados.

b) se pretendia reparar as injustiças causadas por seus antepassados.

c) se pretendia transformar velhas práticas que perturbavam a coesão social.

d) havia um desejo dos lombardos de se civilizarem, igualando-se aos romanos.

e) se instituía uma organização social baseada na classificação de justos e injustos.

9. *Os cruzados avançavam em silêncio, encontrando por todas as partes ossadas humanas, trapos e bandeiras. No meio desse quadro sinistro, não puderam ver, sem estremecer de dor, o acampamento onde Gauthier havia deixado as mulheres e crianças. Lá, os cristãos tinham sido surpreendidos pelos muçulmanos, mesmo no momento em que os sacerdotes celebravam o sacrifício da Missa. As mulheres, as crianças, os velhos, todos os que a fraqueza ou a doença conservava sob as tendas, perseguidos até os altares, tinham sido levados para a escravidão ou imolados por um inimigo cruel. A multidão dos cristãos, massacrada naquele lugar, tinha ficado sem sepultura.*

MICHAUD, J. F. *História das cruzadas*. São Paulo: Ed. das Américas, 1956. Texto adaptado.

Foi, de fato, na sexta-feira 22 do tempo de Chaaban, do ano de 492 da Hégira, que os franj se apossaram da Cidade Santa, após um sítio de 40 dias. Os exilados ainda tremem cada vez que falam nisso, seu olhar se esfria como se eles ainda tivessem diante dos olhos aqueles guerreiros louros, protegidos de armaduras, que espelham pelas ruas o sabre cortante, desembainhado, degolando homens, mulheres e crianças, pilhando as casas, saqueando as mesquitas.*
*(*franj = cruzados)*

MAALOUF, Amin. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Texto adaptado.

Avalie as seguintes afirmações a respeito dos textos acima, que tratam das Cruzadas.

I. Os textos referem-se ao mesmo assunto – as Cruzadas, ocorridas no período medieval –, mas apresentam visões distintas sobre a realidade dos conflitos religiosos desse período histórico.

II. Ambos os textos narram partes de conflitos ocorridos entre cristãos e muçulmanos durante a

Idade Média e revelam como a violência contra mulheres e crianças era prática comum entre adversários.

III. Ambos narram conflitos ocorridos durante as Cruzadas medievais e revelam como as disputas dessa época, apesar de ter havido alguns confrontos militares, foram resolvidas com base na ideia do respeito e da tolerância cultural e religiosa.

É correto apenas o que se afirma em:

a) I.
b) II.
c) III.
d) I e II.
e) II e III.

Vestibulares

10. (Fuvest-SP) As feiras na Idade Média constituíram-se:

a) instrumentos de comércio local das cidades para o abastecimento cotidiano dos seus habitantes.
b) áreas exclusivas de câmbio das diversas moedas europeias.
c) locais de comércio de amplitude continental que dinamizaram a economia da época.
d) locais fixos de comercialização da produção dos feudos.
e) instituições carolíngias para renascimento do comércio abalado com as invasões no Mediterrâneo.

11. (UFPI) As Cruzadas influíram decisivamente na história da Europa na Baixa Idade Média. A mais significativa de suas consequências foi:

a) a reunificação das Igrejas católica e ortodoxa, separadas em 1054 pelo Cisma do Oriente.
b) um novo Cisma no cristianismo com o início da Reforma Protestante no século XVI.
c) a conquista dos lugares sagrados do cristianismo situados na Ásia ocidental.
d) a "reabertura" do Mediterrâneo, que, possibilitando a reativação dos contratos entre Ocidente e Oriente, intensificou o renascimento comercial e urbano na Europa.
e) o declínio do comércio, o desaparecimento da vida urbana e a descentralização política no ocidente da Europa.

12. (Vunesp-SP) *[Na Idade Média] Homens e mulheres gostavam muito de festas. Isso vinha, geralmente, tanto das velhas tradições pagãs [...], quanto da liturgia cristã.*

(Jacques Le Goff. *A Idade Média explicada aos meus filhos*, 2007.)

Sobre essas festas medievais, podemos dizer que

a) muitos relatos do cotidiano medieval indicam que havia um confronto entre as festas de origem pagã e as criadas pelo cristianismo.
b) os torneios eram as principais festas e rompiam as distinções sociais entre senhores e servos que, montados em cavalos, se divertiam juntos.
c) a Igreja católica apoiava todo tipo de comemoração popular, mesmo quando se tratava do culto a alguma divindade pagã.
d) as festas rurais representavam sempre as relações sociais presentes no campo, com a encenação do ritual de sagração de cavaleiros.
e) religiosos e nobres preferiam as festas privadas e pagãs, recusando-se a participar dos grandes eventos públicos cristãos.

13. (UEM-PR) Desde fins do Império Romano, as cidades vinham sendo abandonadas. Sendo assim, entre os séculos V e X, na Alta Idade Média, uma ruralização da vida foi se impondo e tornou-se uma característica da Europa medieval. A respeito desse período, some os valores da(s) alternativa(s) correta(s).

(01) No século VIII, Carlos Magno assumiu o trono do Império Carolíngio e, em troca de lealdade, doou as terras obtidas nas guerras de conquista ao clero e a nobreza e dividiu o território sob o seu controle em condados e marcas.
(02) Em razão da ruralização, as cidades foram todas abandonadas e deixaram de existir completamente na Europa até o início do século XV. Esse fato explica a sobrevivência do Império Romano do Oriente até o início da modernidade.
(04) O chamado renascimento carolíngio, ao impor o primado da razão sobre a fé e resgatar os valores artísticos e filosóficos da Antiguidade, antecipou em cinco séculos o notável processo de transformações culturais e racionalização que ocorreu no renascimento italiano do século XV.
(08) A ruralização propiciou o desenvolvimento de uma economia de subsistência e uma grande diminuição das trocas mercantis.
(16) Durante a Alta Idade Média, o nobre cavaleiro El Cid liderou os cristãos na luta contra os cristãos ortodoxos, invasores da península Itálica.

CAPÍTULO 8

Enem

14. Considere os textos a seguir.

[...] *de modo particular, quero encorajar os crentes empenhados no campo da filosofia para que iluminem os diversos âmbitos da atividade humana, graças ao exercício de uma razão que se torna mais segura e perspicaz com o apoio que recebe da fé.*

Papa João Paulo II. *Carta Encíclica* Fides et Ratio *aos bispos da Igreja católica sobre as relações entre fé e razão*, 1998.

As verdades da razão natural não contradizem as verdades da fé cristã.

(Santo Tomás de Aquino, pensador medieval)

Refletindo sobre os textos, pode-se concluir que:

a) a encíclica papal está em contradição com o pensamento de Santo Tomás de Aquino, refletindo a diferença de épocas.

b) a encíclica papal procura complementar Santo Tomás de Aquino, pois este colocava a razão natural acima da fé.

c) a Igreja medieval valorizava a razão mais do que a encíclica de João Paulo II.

d) o pensamento teológico teve sua importância na Idade Média, mas, em nossos dias, não tem relação com o pensamento filosófico.

e) tanto a encíclica papal como a frase de Santo Tomás de Aquino procuram conciliar os pensamentos sobre fé e razão.

Vestibulares

15. (Vunesp-SP) *[Na época feudal] o mundo terrestre era visto como palco da luta entre as forças do Bem e as do Mal, hordas de anjos e demônios. Disso decorria um dos traços mentais da época: a belicosidade.*

(Hilário Franco Junior. *O feudalismo*, 1986. Adaptado.)

A belicosidade (disposição para a guerra) mencionada expressava-se, por exemplo,

a) no ingresso de homens de todas as camadas sociais na cavalaria e na sua participação em torneios.

b) no pacto que reunia senhores e servos e determinava as chamadas relações vassálicas.

c) na ampla rejeição às Cruzadas e às tentativas cristãs de reconquista de Jerusalém.

d) no empenho demonstrado nas lutas contra muçulmanos, *vikings* e diferentes formas de heresias.

e) na submissão de senhores e vassalos, reis e súditos, ao Islamismo.

16. (Ufes) A ocorrência de feiras livres é observada, em cidades brasileiras, desde a época colonial, quando se destacaram a Feira de Santana e as feiras de Sorocaba, Campina Grande, Caruaru, entre outras. Em cidades europeias, esses eventos econômicos e culturais se tornaram comuns, a partir da Idade Média, com o renascimento do comércio e da vida urbana, quando se notabilizaram as feiras de Provins e de Troyes, na região de Champagne; as feiras de Bruges e de Antuérpia, na região de Flandres; as feiras de Colônia, de Lubeck e de outras cidades que constituíram a Liga Hanseática.

Explique

a) dois fatores que contribuíram para o renascimento do comércio e da vida urbana, no contexto europeu;

b) o significado das corporações de ofícios, que se difundiram, a partir do século XII, nas cidades europeias.

17. (Vunesp-SP) Sobre as associações de importantes grupos sociais da Idade Média, um historiador escreveu:

Eram cartéis que tinham por objetivo a eliminação da concorrência no interior da cidade e a manutenção do monopólio de uma minoria de mestres no mercado urbano.

LE GOFF, Jacques. *A Civilização do Ocidente Medieval*.

O texto caracteriza de maneira típica:

a) as universidades medievais.

b) a atuação das ordens mendicantes.

c) as corporações de ofício.

d) o domínio dos senhores feudais.

e) as seitas heréticas.

18. (Unifesp) *Por trás do ressurgimento da indústria e do comércio, que se verificou entre os séculos XI e XIII, achava-se um fato de importância econômica mais fundamental: a imensa ampliação das terras aráveis por toda a Europa e a aplicação à terra de métodos mais adequados de cultivo, inclusive a aplicação sistemática de esterco urbano às plantações vizinhas.*

MUMFORD, Lewis. *A cidade na História*.
São Paulo: Martins Fontes, 1982.

O texto trata da expansão agrícola na Europa ocidental e central entre os séculos XI e XIII.

Dentre as razões desse aumento de produtividade, podemos citar:

a) o crescimento populacional, com decorrente aumento do mercado consumidor de alimentos.

b) a oportunidade de fornecer alimentos para os participantes das Cruzadas e para as áreas por eles conquistadas.

c) o fim das guerras e o estabelecimento de novos padrões de relacionamento entre servos e senhores de terras.

d) a formação de associações de profissionais, com decorrente aperfeiçoamento da mão de obra rural.

e) o aprimoramento das técnicas de cultivo e uma relação mais intensa entre cidade e campo.

19. (Fuvest-SP) Qual a diferença entre as obrigações de um vassalo e as de um servo na sociedade feudal?

20. (Unicamp-SP) No século XIII, um teólogo assim condenava a prática da usura:

O usurário que adquirir um lucro sem nenhum trabalho e até dormindo, o que vai contra a palavra de Deus que diz: "Comerás teu pão com o suor do teu rosto". Assim o usurário não vende a seu devedor nada que lhe pertença, mas apenas o tempo, que pertence a Deus. Disso não deve tirar nenhum proveito.

Adaptado de: LE GOFF, J. *A Bolsa e a Vida*.
São Paulo: Brasiliense, 1989.

a) O que é usura?

b) Por que a Igreja medieval condenava a usura?

c) Relacione a prática da usura com o desenvolvimento do capitalismo no final da Idade Média.

CAPÍTULO 9

Enem

21. *A peste negra dizimou boa parte da população europeia, com efeitos sobre o crescimento das cidades. O conhecimento médico da época não foi suficiente para conter a epidemia. Na cidade de Siena, Agnolo di Tura escreveu: "As pessoas morriam às centenas, de dia e de noite, e todas eram jogadas em fossas cobertas com terra e, assim que essas fossas ficavam cheias, cavavam-se mais. E eu enterrei meus cinco filhos com minhas próprias mãos [...] E morreram tantos que todos achavam que era o fim do mundo".*

DI TURA, Agnolo. *The Plague in Siena: An Italian Chronicle*. In: BOWSKY, William M. *The Black Death*: a turning point in history? New York: HRW, 1971. Texto adaptado.

O testemunho de Agnolo di Tura, um sobrevivente da peste negra, que assolou a Europa durante parte do século XIV, sugere que:

a) o flagelo da peste negra foi associado ao fim dos tempos.

b) a Igreja buscou conter o medo da morte, disseminando o saber médico.

c) a impressão causada pelo número de mortos não foi tão forte, porque as vítimas eram poucas e identificáveis.

d) houve substancial queda demográfica na Europa no período anterior à peste.

e) o drama vivido pelos sobreviventes era causado pelo fato de os cadáveres não serem enterrados.

Vestibulares

22. (FCC-SP) A Magna Carta (1215), aceita por João Sem-Terra, da Inglaterra, reveste-se de grande importância porque, entre outros aspectos:

a) assegurava aos homens livres proteção contra as arbitrariedades do poder político.

b) solucionava o conflito entre o Estado e a Igreja, decorrente do assassinato do bispo Thomas Beckett.

c) eliminava a influência política dos condes e barões na vida inglesa.

d) fazia com que a estrutura do governo inglês perdesse suas características feudais.

e) pôs fim à longa disputa com Filipe Augusto sobre os feudos ingleses na França.

23. (Vunesp-SP) A respeito da formação das Monarquias Nacionais europeias na passagem da Idade Média para a Época Moderna, é correto afirmar que:

a) o poder político dos monarcas firmou-se graças ao apoio da nobreza, ameaçada pela força crescente da burguesia.

b) a expansão muçulmana e o domínio do mar Mediterrâneo pelos árabes favoreceram a centralização.

c) uma das limitações mais sérias dos soberanos era a proibição de organizarem exércitos profissionais.

d) o poder real firmou-se contra a influência do papa e o ideal de unidade cristã, dominante no período medieval.

e) a ação efetiva dos monarcas dependia da concordância dos principais suseranos do reino.

24. (Fuvest-SP) A partir do século XI, na Europa ocidental, os poderes monárquicos foram lentamente se reconstituindo, e em torno deles surgiram os diversos Estados nacionais. Explique as razões desse processo de centralização política.

25. (UFBA) A formação das Monarquias Nacionais na Europa, entre os séculos XV e XVIII, resultou da superação de antigas práticas feudais e do estabelecimento de novos princípios.

A partir dessa afirmação, identifique uma dentre as práticas superadas e um novo princípio estabelecido para a formação das referidas monarquias.

akg-images/Latinstock/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

Sugestões de leitura para o aluno

Unidade 1 – Os primeiros agrupamentos humanos

Capítulo 1 – Em busca de nossos ancestrais

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar História?* São Paulo: Ática, 2007.

GUGLIELMO, Antonio Roberto. *A Pré-História:* uma abordagem ecológica. São Paulo: Brasiliense, 1991.

REVISTA de História da Biblioteca Nacional. Arqueologia, n. 71. Vários artigos. Rio de Janeiro: Sabin, agosto de 2011.

Capítulo 2 – A ocupação do continente em que vivemos

AQUINO, Rubim Santos Leão de et al. *Os primeiros brasileiros*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-História no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.

GUARINELLO, Norberto Luís. *Os primeiros habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual, 1994.

Unidade 2 – Civilizações antigas

Capítulo 3 – A vida em cidades

FUNARI, Raquel dos Santos. *O Egito dos faraós e sacerdotes*. São Paulo: Atual, 2000. (Cotidiano na História geral).

JACQ, Christian. *Ramsés*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Atual, 1994.

REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. (Que História é esta?).

Capítulo 4 – A Grécia antiga

HOMERO. *Ilíada*. Tradução e adaptação de N. de Holanda. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

__________. *Odisseia*. Tradução e adaptação de Marques Rebelo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

RIBEIRO, Renato Janine. *A democracia*. São Paulo: Publifolha, 2001. (Folha explica).

SÓFOCLES. *Édipo rei*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

STONE, Isidoro F. *O julgamento de Sócrates*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Capítulo 5 – A civilização romana

GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. *As aventuras de Asterix, o gaulês*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GRANDAZZI, Alexandre. *As origens de Roma*. São Paulo: Unesp, 2010.

JOLY, Fábio Duarte. *A escravidão na Roma antiga:* política, economia e cultura. São Paulo: Alameda, 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. *A República*. São Paulo: Publifolha, 2001. (Folha explica).

SHAKESPEARE, William. *Júlio César*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2001.

YOURCENAR, Marguerite. *Memórias de Adriano*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Unidade 3 – A Europa, periferia do mundo

Capítulo 6 – O Império Bizantino, o islã e o panorama mundial

HOURANI, Albert H. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JAROUCHE, Mamede Mustafá (Trad.). *O livro das mil e uma noites*. Rio de Janeiro: Globo, 2007. v. 3.

Capítulo 7 – O surgimento da Europa

MACDONALD, Fiona. *Como seria sua vida na Idade Média*. São Paulo: Scipione, 1996. (Como seria sua vida).

SARAMAGO, José. *História do cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Capítulo 8 – Economia, sociedade e cultura medieval

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

FALCONES, Ildefonso. *A catedral do mar*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *O ano 1000*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MACEDO, José Rivair. *Religiosidade e messianismo na Idade Média*. São Paulo: Moderna, 1993. (Desafios).

Capítulo 9 – O mundo às vésperas do século XVI

GORDON, Noah. *O Físico*: a epopeia de um médico medieval. São Paulo: Rocco, 1996.

JAROUCHE, Mamede Mustafá (Trad.). *O livro das mil e uma noites*. Rio de Janeiro: Globo, 2007. v. 3.

SHAKESPEARE, William. *MacBeth*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

YAZBEK, Mustafa. *A Espanha muçulmana*. São Paulo: Ática, 1987.

Bibliografia

ANDERSON, Perry. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991-1992. 5 v.

ARQUEOLOGIA brasileira: Dossiê antes de Cabral I e II. *Revista USP*. São Paulo, n. 44, dez. 1999/jan./fev. 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhakailovitch. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:* o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2008.

BARRACLOUGH, Geoffrey (Ed.). *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo/The Times, 1995.

BASCHET, Jéromê. *A civilização feudal:* do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BETHELL, L. (Org.). *História da América Latina*. São Paulo: Edusp, 1998-2001. v. 1 a 4.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Antiguidade oriental:* política e religião. São Paulo: Contexto, 1990.

______. *O Egito antigo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

______. *Sete olhares sobre a Antiguidade*. Brasília: Ed. da UnB, 1994.

______. *Sociedades do Antigo Oriente Próximo*. São Paulo: Ática, 1995. (Princípios).

______. *Uma introdução à História*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

______; BOUZON, Emanuel; TUNES, Cássio M. M. *Modo de produção asiático:* nova visita a um velho conceito. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

______; BRIGNOLI, Hector Perez. *Os métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

______; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a História e historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

COOK, Michael A. *Uma breve história do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CROUZET, Maurice (Dir.). *História geral das civilizações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. v. 17.

CUNHA, Manuela C. da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

D'ALESSIO, Márcia M. *Reflexões sobre o saber histórico*. São Paulo: Unesp, 1998.

DOSSIÊ surgimento do homem na América. *Revista USP*. São Paulo, n. 34, jun./jul./ago. 1997.

DUBY, Georges. *A sociedade cavaleiresca*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (O homem e a História).

______. *Ano 1000, ano 2000:* na pista de nossos medos. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

______. *Idade Média:* idade dos homens. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 1-2.

FALCON, Francisco J. C. *Mercantilismo e transição*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FINLEY, Moses I. *Aspectos da Antiguidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (O homem e a História).

______. *Economia e sociedade na Grécia antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (O homem e a História).

FLORENZANO, Maria Beatriz. *Nascer, viver e morrer na Grécia antiga*. São Paulo: Atual, 1996.

______. *O mundo antigo:* economia e sociedade. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FONTANA, José L. *História:* análise do passado e projeto social. Bauru: Edusc, 1998.

______. *A história dos homens*. Bauru: Edusc, 2004.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média:* nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

______. *O ano 1000*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FUNARI, Pedro Paulo A. *Antiguidade clássica:* a história e a cultura a partir dos documentos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

______. *Arqueologia*. São Paulo: Ática, 1988. (Princípios).

______. *Cultura popular na Antiguidade clássica*. São Paulo: Contexto, 1989.

GARELLI, Paul. *O Oriente Próximo asiático:* das origens às invasões dos povos do mar. São Paulo: Edusp, 1982.

GOMBRICH, Ernst H. *História da arte*. 15. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

GOODY, Jack. *O roubo da História*. São Paulo: Contexto, 2008.

HEERS, Jacques. *História medieval*. São Paulo: Difel, 1985.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOURANI, Albert H. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

INÁCIO, Inês C.; LUCA, Tânia R. de. *O pensamento medieval*. São Paulo: Ática, 1994. (Princípios).

JAEGER, Werner. *Paideia:* a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Paideia).

LE GOFF, Jacques. *A bolsa e a vida:* a usura na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 1989.

______. *História e memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

______. *Por amor às cidades:* conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Ed. da Unesp, 1988.

______; SCHMITT, Jean-Claude (Coord.). *Dicionário temático do Ocidente Medieval*. Bauru: Edusc, 2002. v. 2.

______. *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, José Rivair (Org.). *Desvendando a África*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.

MELATTI, Júlio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONTEIRO, Hamilton M. *O feudalismo:* economia e sociedade. São Paulo: Ática, 1995. (Princípios).

MOSSÉ, Claude. *Péricles, o inventor da democracia*. São Paulo: Estação Liberdade, 2008.

MUMFORD, Lewis. *A cidade na História*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OS ÍNDIOS na História. *Revista Tempo*. Rio de Janeiro: UFF, n. 23, dez./2007.

PERRY, Marvin et al. *Civilização ocidental:* uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1997.

PROUS, André. *Arqueologia brasileira*. Brasília: Ed. da UnB, 1992.

QUEIROZ, Tereza. A. P. de. *A História do historiador*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

______. *As heresias medievais*. São Paulo: Atual, 1988.

RAMOS, Rui (Coord.). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2009.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales:* a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REVISTA HISTÓRIA VIVA. São Paulo: Duetto. Vários números.

ROSTOVTZEFF, Mikhail. *História de Roma*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

SANTIAGO, Theo (Org.). *Do feudalismo ao capitalismo:* uma discussão histórica. São Paulo: Contexto, 1992.

SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). *A temática indígena na escola:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Global/Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1998.

WHITROW, G. J. *O tempo na história:* concepções de tempo da Pré-História aos nossos dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

RESPOSTAS DOS TESTES

UNIDADE 1
A VIDA EM PEQUENOS GRUPOS

Capítulo 1

ENEM

1. B 2. E 3. B

VESTIBULARES

4. Resposta pessoal dos alunos. É importante discutir com eles a influência do presente sobre o trabalho do historiador.

5. V V V F V

6. a) Espera-se que o aluno aponte os seguintes significados da Revolução Neolítica:
- Sedentarização
- Agricultura
- Cidades

b) Espera-se que o aluno possa apontar os seguintes problemas conceituais:
- Está permeado pelo eurocentrismo.
- Utiliza um critério restrito de classificação cultural – a escrita.
- Classifica as sociedades ágrafas como sendo a-históricas.

7. B 8. A

Capítulo 2

ENEM

9. B 10. B 11. E

VESTIBULARES

12. B 13. A 14. C

OLIMPÍADAS UNICAMP-SP

15. B

UNIDADE 2
CIVILIZAÇÕES ANTIGAS

Capítulo 3

ENEM

1. A 2. A

VESTIBULARES

3. A 4. B

Capítulo 4

ENEM

5. C 6. C

VESTIBULARES

7. C

8. a) existem dois grandes poemas épicos que retratam a Guerra de Troia: a *Ilíada* e a *Odisseia*. A palavra Ilíada deriva de "Ilion", nome usado pelos gregos para denominar a cidade de Troia. A segunda, Odisseia, tem seu nome derivado de "Odisseu", nome próprio, traduzido como Ulisses, protagonista do poema que narra seu retorno à Grécia após a guerra.

b) a semelhança está no fato de que ambos tomam como base um acontecimento real. A principal diferença é que a poesia épica retrata as ações, valorizando os heróis e a intervenção divina, enquanto a História se baseia na análise dos interesses que envolveram o evento.

9. A

Capítulo 5

ENEM

10. B

VESTIBULARES

11. E 12. 2 + 4 + 16 = 22 13. A

14. a) Segundo a visão dos pagãos, Roma caiu devido à adoção dos maus costumes cristãos; segundo os cristãos, Roma caiu devido ao afastamento das práticas religiosas corretas, que levou os romanos ao afastamento da virtude e à uma vida em meio aos pecados.

b) Inicialmente, o cristianismo foi reprimido, passando a ser tolerado e protegido (com Constantino), para ser finalmente oficializado e institucionalizado (com Teodósio).

15. Entre esses elementos, podemos citar:
• a ideia grega de democracia, sendo que o conceito de cidadania serve de base para os modelos políticos de grande parte da civilização ocidental até os dias de hoje.
• a ideia romana de república, considerando as questões de Estado de domínio público, tem influenciado de forma marcante os modelos políticos atuais.
• a racionalidade grega, responsável pelo afastamento das leis do mundo das da religião, pois, ao contrário destas, são fruto da ação e do pensamento humanos.
• a língua romana, o latim, base de diversas línguas atuais.

16. B 17. B

UNIDADE 3
A EUROPA, PERIFERIA DO MUNDO

Capítulo 6

ENEM

1. E 2. D

VESTIBULARES

3. B 4. V F V V F 5. B

6. Dentre as três razões, o aluno poderia citar:

a) Presença de povos de nacionalidades e de culturas diferentes, como resultado da expansão territorial no sul da Europa e no norte da África.

b) Presença de elementos gregos, muçulmanos e cristãos na sua população: traços culturais latinos (romanos), gregos e asiáticos (árabes e mongóis).

c) A língua grega como língua oficial (origem pagã) e o cristianismo como religião do Estado, a partir do governo de Justiniano (século VI).

d) A influência da cultura grega no cristianismo oriental, que daria origem à Igreja Católica Ortodoxa Grega a partir do século XI (1054).

e) Influência da arte oriental na arte romana, resultando em um estilo próprio – o bizantino.

Capítulo 7

ENEM

7. B 8. C 9. D

VESTIBULARES

10. C 11. D 12. A 13. 01 + 04 = 05

Capítulo 8

ENEM

14. E

VESTIBULARES

15. D

16. a) Respostas prováveis:

• as peregrinações de cristãos europeus aos Lugares Santos, propiciando o estabelecimento de relações comerciais que atendessem ao suprimento das necessidades gerais daqueles peregrinos em romaria, implicando em relações de trocas de produtos e/ou de produtos por moedas;

• as Cruzadas ou Guerra Santa, enquanto iniciativa do cristianismo representado pelo Bispo de Roma, para libertação dos Lugares Santos, que se encontravam sob o controle principalmente dos povos identificados com a fé islâmica; trata-se de um embate iniciado no final do século XI e que se estendeu até o final do século XIII, contribuindo significativamente para o incremento do intercâmbio comercial e para a própria expansão europeia, inclusive no que concerne ao intercâmbio comercial entre as regiões europeias e o Oriente;

• a estabilização dos reinos medievais e relativa pacificação, propiciando o incremento demográfico e o esgotamento das terras férteis, contribuindo para a migração dos excedentes demográficos em busca de alternativas de sobrevivência nas vilas e nos burgos e disponibilizando mão de obra para as atividades artesanais, bem como para as relações de trocas ou intercâmbios comerciais;

• enriquecimento da nobreza feudal decorrente da Guerra Santa ou Cruzadas, inclusive por meio de saques, propiciando acumulação de riqueza que seria empregada na aquisição de produtos disponibilizados pelos intercâmbios comerciais, incluindo o gosto pelos artigos de luxo geralmente observados no Oriente; também se incluem o conhecimento de novos produtos, como as especiarias, que se incorporaram aos hábitos alimentares e à conservação de alimentos perecíveis;

• a própria tradição comercial das cidades da outrora denominada Magna Grécia, no mar Mediterrâneo, destacando-se as cidades da península italiana, que atuaram como entrepostos e pontos de origem das novas rotas comerciais que se consolidaram no interior da Europa, em cujos entroncamentos se originaram ou se desenvolveram burgos ou cidades como polos comerciais;

• quanto à Guerra Santa, deve-se considerar que foi por ocasião da Quarta Cruzada que os mercadores europeus das cidades do Mediterrâneo obtiveram o privilégio de fixação de entrepostos comerciais para distribuição de mercadorias provenientes do Oriente para as rotas comerciais terrestres e fluviais, que adentravam ao interior do continente europeu, em direção às feiras que se consolidavam.

b) • as corporações de ofícios, bem como as guildas, tinham como importância a proteção mútua mediante constituição de um fundo, nos burgos, especialmente contra a predominância da aristocracia feudal, que se impunha nos feudos; enfim, as guildas ou corporações de ofícios tinham como objetivo principal a defesa dos interesses econômicos e profissionais dos trabalhadores que lhes eram associados;

• as corporações de ofícios, bem como as guildas, formavam uma associação de mestres, que eram donos de oficinas, bem como artesãos ou artistas e aprendizes das artes e ofícios; agregavam pessoas das relações familiares ou pessoas outras, desprovidas de *status* e condições econômicas, como aprendizes de uma profissão;

• as corporações de ofícios, bem como as guildas, reproduziam e consolidavam o conhecimento, bem como a normatização e refinamento das competências e especializações profissionais; constituíram-se guildas de alfaiates, sapateiros, ferreiros, açougueiros, artesãos, comerciantes, artistas plásticos entre outros profissionais;

• as corporações de ofícios, bem como as guildas, associavam professores e estudantes que, a partir do final do século XII e início do século XIII constituíram corporações que se denominaram *Universitas Magistrorum*, reunindo professores, e *Universitas Scholarium*, reunindo estudantes, com vistas aos estudos gerais e que propiciaram a gênese das Universidades;

• também serão considerados, positivamente, os comentários críticos ou ressalvas sobre as supostas diferenças entre corporações de ofícios, enquanto ambientes de aprendizagem de uma profissão, diferentemente das guildas, consideradas como corporações de comerciantes, segundo o princípio de que o mestre de uma corporação de ofício é também um comerciante de sua produção artesanal, da mesma forma que o comerciante de uma guilda vem a ser também o mestre de sua oficina de produção artesanal; portanto, as duas denominações são equivalentes, mesmo porque são muito mais diferenciações dialetais ou idiomáticas;

• também serão considerados, positivamente, as ressalvas sobre as articulações entre corporações de cidades de uma região, constituindo as LIGAS, mormente de comerciantes, com a finalidade de protegerem o comércio, ou seja, com a finalidade protecionista tanto das relações comerciais quanto do mercado.

17. C 18. E

19. As obrigações de um vassalo compunham-se de compromissos de reciprocidade estabelecidos nas relações horizontais, ou seja, entre senhores. As obrigações servis, entretanto, definiam a condição de submissão dos servos e a sua exploração pelos membros da nobreza e do clero.

20. a) Usura é um contrato de empréstimo em que o devedor é obrigado a pagar juros.

b) A Igreja condenava o usurário por considerar que ele não produz riqueza ao lucrar com aquilo que não lhe pertence. A prática da usura estaria, portanto, contrariando o princípio bíblico de que "ganharás o pão com o suor do seu rosto".

c) O renascimento comercial e urbano, ocorrido no final da Idade Média, desencadeou o processo de formação do capitalismo. A dinamização das atividades econômicas foi acompanhada de expansão das atividades de crédito, inclusive a prática dos empréstimos a juros. A mentalidade ainda fortemente religiosa, ao condenar a usura, acabava criando obstáculos para o pleno desenvolvimento do capitalismo.

Capítulo 9

ENEM

21. A

VESTIBULARES

22. A 23. D

24. O motor dessas mudanças políticas foi o renascimento comercial, estimulado pela nova classe social, a burguesia. O renascimento provocou a desagregação do feudalismo e dos poderes locais e universais.

25. Práticas superadas: economia agrícola e autossuficiente; autonomia de feudos e cidades; hierarquia social estamental; poder pessoal do senhor feudal; cultura teológica – subordinação à universalidade da Igreja católica.

Princípios estabelecidos: ênfase na cultura racional e científica; centralização do poder na pessoa do Rei; fortalecimento das relações comerciais; desenvolvimento dos centros urbanos – fortalecimento da burguesia; adoção de língua, moeda e legislação nacionais; soberania do Estado no território nacional; exército permanente; flexibilização da sociedade estamental com a ascensão da burguesia comercial.

Índice remissivo

HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

1 VOLUME

SUMÁRIO

1 OS BASTIDORES DA OBRA

Existem certas questões que sempre estão presentes no momento da redação de um livro didático de História ou mesmo da preparação de um curso de História: "Por que ensinar História?" e "Como ensinar História hoje?" Certamente continua fundamental estimular as novas gerações a discutir a trajetória da sociedade brasileira, encorajando-as a agir para atenuar as desigualdades e injustiças que marcam nosso tempo.

A História, como área de conhecimento, tem passado por transformações significativas ao longo do tempo, e antigos cânones têm cedido espaço a novas abordagens, novos objetos e problemas, a novas preocupações, enfim. As pesquisas sobre ensino de História também apresentam desenvolvimento semelhante.

O Brasil oferece ao mundo um exemplo de síntese entre diferentes culturas, e fazemos essa afirmação acreditando que essa síntese não se deu de forma pacífica e harmônica como narrado no mito tradicional da mestiçagem das três raças que originam o povo brasileiro. Ao contrário, o que somos hoje é também resultado de séculos de exploração, escravidão, patriarcalismo, enfim, de múltiplas formas de violência. E é resultado ainda de mutirões, construção de comunidades e histórias de lutas pela liberdade. Essa postura crítica permite que enxerguemos e consideremos questões essenciais para a realidade nacional, como as feridas abertas do racismo, do extermínio de indígenas e das profundas diferenças econômico-sociais. Também nos aproxima da preocupação com o significado da identidade nacional e do que imaginamos e queremos que seja o Brasil e por que temos tanta dificuldade em nos tornar uma nação, no sentido cultural, social e, principalmente, solidário da palavra.

Vários modelos de nossa sociedade (e a educação é um exemplo) são fortemente inspirados em padrões europeus ocidentais e, mais recentemente, norte-americanos – quando não abertamente copiados deles. Dessa forma, o Ocidente nos constitui desde a infância. Acreditamos que tal influência não se supera apenas pela disposição de estudar História, por exemplo, de maneiras diferentes: é preciso que reconheçamos nossa europeização, que compreendamos como ela se construiu e se instalou em nossa cultura, para iniciar um processo gradual, mas seguro, de reconstrução, no qual seja possível elaborar uma nova síntese, que não restrinja a participação dos negros, dos indígenas e dos orientais na constituição do Brasil e da brasilidade a algo adjetivo ou folclórico. Um dos nossos grandes problemas nacionais é pensar que, pelo predomínio político e econômico de descendentes de europeus (afinal a sociedade brasileira foi construída por estes, para seu benefício prioritário), as outras culturas e etnias seriam secundárias. Pelo contrário, quando examinamos obras de grandes estudiosos do Brasil, como Sérgio Buarque de Hollanda e Darcy Ribeiro, podemos vislumbrar com maior clareza que outras culturas também nos constituem, mas que a sociedade brasileira se organiza em função do atendimento do interesse das elites brancas, as classes dominantes de origem e mentalidade europeia, só amiúde frequentadas por pessoas de outra origem étnica e social. As outras culturas que nos constituem precisam ocupar seu espaço se nosso projeto de país for democrático, não apenas formalmente, mas também social e culturalmente.

Por acharmos importante conhecer como essa nossa europeização se construiu, este livro mantém aspectos considerados eurocêntricos, como algumas sequências clássicas de conteúdos. Entretanto, procuramos apresentar esses elementos não como dados ou verdades absolutas, mas evidenciá-los como resultado de processos de produção do conhecimento histórico. Além disso, procuramos relativizar, sempre que possível, o foco europeu, em busca de uma maior sintonia com a compreensão de um mundo que sempre foi multicultural e policêntrico. Assim, tentamos ressaltar na obra o conhecimento, a discussão e o estudo de como se realiza essa produção que aparece diante do aluno em forma de material didático.

Na seção ***Bastidores da História***, no livro do aluno, propomos uma reflexão sobre o tempo e a relatividade cultural das periodizações, apresentando outros pontos de vista pelos quais a História pode ser lida. Dessa forma, o professor poderá destacar que a importância dos fatos históricos não é dada por eles mesmos, mas pela cultura que os constrói e que chama a atenção para eles. Essa parte do livro permite ao professor, logo no início do curso, demonstrar que os mesmos fatos podem ser interpretados de formas distintas, dependendo do universo cultural de cada indivíduo ou povo.

Neste Manual do Professor, o colega professor de História terá uma visão geral de nossas concepções, bem como de informações adicionais e considerações específicas sobre os capítulos, sugestões de atividades e projetos pedagógicos. Com isso, esperamos que você possa entender os encaminhamentos e opções que fizemos em cada momento do livro e assim decidir qual o melhor uso em sala de aula, de acordo com as suas próprias concepções e necessidades pedagógicas.

2 RUMOS DA HISTORIOGRAFIA, RUMOS DA SOCIEDADE

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.

CAMÕES, Luiz de. *Poesia completa.*
São Paulo: Nova Aguilar, 1988.

A escrita da História e a reflexão sobre essa escrita, a historiografia, não são estáticas nem isoladas do tempo em que são feitas. Respondem às demandas, às angústias, aos desejos de seu tempo. A historiografia não passa incólume pelas grandes crises de paradigma das ciências. Pelo contrário, participa de todos os movimentos importantes no campo da cultura, e esses afetam sua forma de ver, produzir e validar os saberes que são produzidos sob a égide da História como disciplina. Dizendo de outro modo, a reflexão sobre os seres humanos no tempo se modifica porque mudam os homens e mulheres, e mudam os tempos.

Os tempos, por sua vez, se aceleram. Nos últimos vinte anos, a ciência viveu seu período de maior desenvolvimento. Em plena sociedade da informação, os meios de comunicação tornaram disponível de forma instantânea uma massa de dados e conhecimentos tão grande, que foi possível fazer mais coisas em menos tempo. Os capitais passaram a ser traduzidos em *bits* de computador e podem entrar e sair de países e bolsas de valores de modo instantâneo, derrubando moedas e levando economias à beira da falência. Diante disso tudo, embora o tempo cronológico continue o mesmo, o tempo histórico, o tempo que sentimos, o tempo dos ciclos de mudanças, acelerou-se. Como a História poderia continuar a mesma?

Nas últimas décadas também se consolidou a crise das utopias, das propostas de sociedade alternativa ao capitalismo liberal democrático. Por outro lado, a vigência indisputada do capitalismo neoliberal levou o mundo a uma das crises econômicas mais profundas desde 1929, e a História, que diziam terminada, continuou em movimento, com novas forças políticas que recolocaram os termos da economia e da sociedade, como é o caso da onda de vitórias da esquerda na América Latina e a histórica eleição do presidente Barak Obama nos Estados Unidos. As utopias, para continuarem válidas, não podem mais ser como eram antes, porque afinal, como cantava Renato Russo "o futuro não é mais como era antigamente" (Legião Urbana. Índios. Canção do álbum *Dois*, de 1986).

Ao mesmo tempo que sofrem com forças desagregadoras sobre sua disciplina, os historiadores podem reivindicar a tradição humanista da qual a História resulta, e devolver aos seus leitores um esforço de produção de novos significados, compatível com a valorização da vida e do interesse público acima dos interesses de minorias que concentram poder e dinheiro. O ceticismo e o pragmatismo do pensamento histórico dentro do pensamento humanista – que busca no passado e no tempo o "inventário das diferenças" (segundo Paul Veyne) – podem ser tomados como material e ferramenta para a construção de novas utopias.

Esta coleção não vai se aferrar a nenhuma vertente historiográfica em particular, pois uma obra didática não é uma obra de historiografia, e deve oferecer aos seus leitores – professores, alunos, pais – uma perspectiva geral e sintética da História para os não especialistas. A função da História ensinada na escola não é a de formar novos historiadores, mas de compartilhar alguns saberes e saberes-fazer dos historiadores, que devem ser úteis para o desenvolvimento pessoal e a vida em uma sociedade democrática. Para dar conta disso, entretanto, não se pode fazer uma miscelânea sobreposta de vertentes da historiografia. A solução desse problema – que se impõe a toda obra didática – foi construída por nós por meio de alguns princípios e pressupostos para a abordagem do conhecimento histórico. Se definíssemos como base teórico-metodológica uma só vertente ou autor, certamente isso não daria conta dos diversos desafios, problemas e objetivos do ensino.

O primeiro item a destacar é a recusa da concepção de História como verdade pronta, como coleção de dados que pudesse representar o passado de modo objetivo. A verdade que a História pode produzir, dentro da perspectiva atual da disciplina, e mesmo de toda a epistemologia (ou seja, o estudo dos critérios de validade dos enunciados dos mais diversos campos do saber) é algo bem diferente disso. Se o resultado da História fosse um conjunto de dados indiscutíveis, restaria ao ensino de História apenas um processo de transmissão, e aos alunos apenas um processo de incorporação mnemônica desses dados. Mas – conforme a comunidade de pesquisadores e professores compreendeu ao longo do tempo –, esse não é o caminho da aprendizagem da História como a concebemos hoje, mas sim do conhecimento revelado ou autoritário. A relação pedagógica com ele é aquilo que Paulo Freire chamou de "educação bancária", para a qual basta um aprendizado mecânico.

Assim, a concepção que embasa esta coleção recusa o dogmatismo e as ortodoxias, mas também descarta a ideia de que não existe objetividade possível na História, muito menos de que todas as narrativas são iguais em termos de validade. É claro que não temos que chegar a verdades absolutas, mas a História só tem alguma validade para a escola enquanto continuar buscando afirmações que possam ser aceitáveis, defensáveis, sustentadas nas evidências disponíveis e resultado do melhor argumento possível. Trata-se dos consensos mínimos construídos no debate entre as vertentes teóricas. Não são apenas "opiniões", mas os próprios fundamentos do conhecimento histórico.

Na perspectiva positiva, nossa concepção se sustenta então em algumas propostas, princípios e pressupostos que

são descritos a seguir. Eles se refletem na coleção de alguma forma, mas essa exposição tem primordialmente o intuito de estabelecer com os colegas um diálogo sobre a postura diante do ensino de História, que, como sabemos, vai além do livro didático.

O conhecimento é construído – A História, como os demais conhecimentos resultantes de pesquisa científica e avaliados pelos pares por meio da interlocução intelectual, é um conhecimento construído e em constante construção.

A produção da História não é resultado da aplicação de uma metodologia única, capaz de trazer à luz de modo mecânico tudo o que há para saber sobre o passado. Pelo contrário, a História que conhecemos resulta da construção constante de instrumentos intelectuais e práticos de pesquisa, que por sua vez resultam de várias e sucessivas perguntas que foram sendo feitas ao passado, baseadas nas perguntas que as gerações anteriores já tinham feito, nas respostas que conseguiram e nas questões que continuaram sem respostas convincentes.

Assim, o saber histórico, embora possa ser considerado certo e seguro, é sempre passível de novas interpretações. A História, portanto, também tem uma história! O conhecimento histórico é referenciado a seu tempo, dotado também de historicidade, como o(s) objeto(s) que ele busca reapresentar e explicar. Decorre desse princípio que, se o conhecimento foi construído por pessoas concretas com os instrumentos que tinham à mão, ele pode ser objeto de contestações, dúvidas, reconstruções; é importante que o aluno perceba, que ele também pode, dentro de suas possibilidades, ser sujeito dessa atividade.

Não é possível aprender ou ensinar toda a História – A experiência humana no tempo é composta por uma quantidade praticamente inesgotável de informações. O estudo da História, tanto no campo da ciência quanto no campo da educação, nada mais pode ser do que um conjunto de recortes dessa imensa quantidade de possibilidades de enfoque. Um recorte é a expressão das concepções e objetivos do sujeito – individual ou coletivo – que o desenvolveu. A sequência tradicional de conteúdos também é um recorte. Por mais que se "disfarce" de síntese abrangente de toda a História; é um recorte que expressa uma tentativa da cultura ocidental – europeia e cristã – de atribuir um sentido a toda a História universal a partir da sua visão e liderança. Os recortes atendem a diferentes objetivos educativos e ideológicos e refletem, portanto, projetos de representação do passado e de construção ou reprodução de identidade nas novas gerações. Nesta obra, procuramos manter a organização cronológica dos eventos e processos a abordar, procurando sincronizar a história brasileira nessa História. Obviamente, só podemos falar de Brasil propriamente dito a partir do século XIX, mas é possível trabalhar em outros períodos de modo que o aluno possa perceber elementos importantes da nossa história, mesmo quando nem se cogitava que o território em que estamos pudesse vir a ser o que é hoje. É fácil exemplificar isso com o processo de ocupação humana da América, registrado também no atual território brasileiro com diversas e famosas pesquisas arqueológicas, como é o caso do sítio de Lagoa Santa. Buscamos diluir o foco europeu e eurocêntrico articulando processos semelhantes em regiões e tempos que podem não coincidir, como é o caso da revolução agrícola e da revolução urbana, ou as ondas do pensamento nacionalista.

A seleção de conteúdos está atrelada, na obra, a alguns princípios que elencamos abaixo:

- busca de integração orgânica entre a história mundial e a nossa história, contemplando um âmbito geográfico mais amplo;
- referência para os casos semelhantes, na América Latina, aos processos históricos brasileiros;
- destaque para o papel africano e indígena na construção do Brasil, redimensionando a participação dos diferentes sujeitos;
- problematização de fontes que se referem à maioria dos assuntos abordados;
- discussão de diferentes pontos de vista quanto aos assuntos em foco, trazendo trechos de textos historiográficos quando adequado;

A questão da totalidade – É cada vez mais complicado elaborar grandes sínteses que abarquem grandes parcelas da experiência humana. No ensino de História, entretanto, elas são fundamentais, porque estabelecem um ou mais sentidos para a História, tornando possível atribuir significado a fragmentos (fatos, evidências, opiniões) de um processo histórico. É lógico que não se trata de estabelecer significados permanentes e imutáveis, já que, como vimos acima, o funcionamento da História é baseado na sucessão de argumentos e raciocínios que vão sendo superados ao longo do tempo. O que ocorre é que o aluno não pode ficar refém de fragmentos que só tenham sentido em si mesmos, pois isso significa que a História não será de nenhuma valia no seu processo de orientação temporal (conforme Jörn Rüsen), ou seja, não vai ajudar a produzir uma explicação genérica para o sentido do tempo que vivemos, de modo a favorecer o assumir de identidades e o planejamento de ações que visam objetivos para o futuro.

Sem isso, a História vai ser captada pelo aluno como um mosaico de pequenos objetos cujas lógicas são estanques entre si, e portanto um conhecimento que não faz sentido, que os alunos irão entender como uma obrigação inútil, destinada tão somente a atender ao arbítrio dos adultos que definem os currículos e programas.

A História é um conhecimento vinculado à legitimação social – O ensino de História cumpre o papel de educar as novas gerações com concepções, ideias e informações que são consideradas válidas, adequadas e corretas segundo os consensos mínimos que se pode construir na geração anterior. É o que chamamos de preparação para a vida adulta e para o exercício da cidadania. Esses consensos são desiguais conforme a sociedade e conforme a conjuntura em que se vive; por isso, eles tanto podem ser resultado de uma discussão constante, ampla, democrática e esclarecida como podem ser decididos entre poucos e assumidos pela maioria como se fosse dela mesma. Em qualquer caso, a História que é ensinada sempre tem uma função legitimadora de atos e instituições.

No Brasil atual, espera-se que o ensino de História legitime a sociedade democrática, baseada na representação política sustentada em eleições livres e universais, um Estado laico e respeitador da liberdade de cultos, que seja capaz de distribuir não apenas a justiça pela igualdade formal, mas também pela igualdade material, por meio de processos redistributivos de educação, renda e poder. Essas posições gerais estão sustentadas na ideia de que o Brasil é um país com muitas desigualdades que foram se acumulando ao longo da sua história, e de que o futuro deve ser resultado da superação desses problemas e da realização plena dos potenciais econômicos, culturais e humanos do país. Pode-se entender esse conjunto de valores e interpretações como um conjunto dos consensos mínimos e fundamentais que orientam a nossa sociedade, o que não impede que diversos grupos internos possam fazer distintas críticas a esse modelo, seja na sua validade, seja na sua efetivação real, ou mesmo na sua viabilidade.

Quando uma sociedade se define sobre seus consensos mínimos, os diversos grupos internos se organizam para conservar ou para tentar mudanças em relação ao que está estabelecido, segundo sua projeção de futuro. Assim, alguns grupos propõem que se boicotem as eleições, outros promovem a sonegação de impostos como resistência passiva à corrupção nos governos, outros ainda promovem movimentos revolucionários visando mudar de um golpe as formas de estruturação da sociedade. Diante disso tudo, o ensino de História – para o qual a neutralidade é uma ilusão – deve sustentar-se nos consensos mínimos assumidos pelo Estado Nacional, firmados na Constituição Federal, que é expressão da soberania popular, embora não precise ser fechado aos questionamentos que são feitos àquele consenso. Pelo contrário, pela sua característica de disciplina destinada a estudar a historicidade das coisas e pela tarefa de propiciar aos alunos que desenvolvam suas análises e julgamentos baseados nas ferramentas da ciência, há espaço, e mesmo necessidade, para considerar as propostas alternativas. Mas não é o caso de promover visões particularistas, ou seja, vinculadas a posições político-partidárias determinadas, religiosas ou filosóficas, já que o ensino deve ter um caráter público, ao qual mesmo as escolas privadas ou confessionais estão vinculadas em algum nível.

Isso não constitui um universalismo ingênuo e nem o desconhecimento do conflito entre grupos e classes sociais. O que acontece é o reconhecimento crítico de que a escola e o ensino de História legitimam posições e visões de mundo. O cuidado precisa ser no sentido de que, por um lado, não se desrespeite a ordem democrática, e que, por outro, o aluno seja respeitado como sujeito que precisa continuar tendo todos os elementos para formar sua opinião de modo autônomo, em vez de ter seu julgamento limitado por falta de informações ou por preconceitos instituídos.

O saber histórico não é invariável, e na escola assume a condição de saber histórico escolar – A forma científica, acadêmica, produzida e escrita a partir de regras rigorosas e de métodos aceitos dentro da comunidade internacional dos historiadores não é a única forma de registrar a reflexão sobre o passado e socializar esse registro. A escola, de fato, articula diferentes formas de relacionamento com saberes, símbolos e práticas que se ligam ao passado e à identidade coletiva, entre os quais se podem citar o jornalismo e os produtos editoriais para o grande público de uma forma geral, o apelo religioso, as demandas de formação cívica, os apelos comportamentais, bem como conhecimentos históricos não privilegiados pela academia, como a história local.

A história acadêmica tem finalidades de especulação teórica e ampliação do campo conhecido, de reflexão compromissada com os objetivos científicos, sem se limitar por fatores externos. Por isso, grande parte de seus conteúdos não tem interesse direto para a escola, e é um erro imaginar que a História ensinada seria tão boa quanto mais estivesse no mesmo compasso que a história acadêmica. Na escola, o conhecimento histórico tem finalidades formativas das novas gerações, que não se resumem à assimilação de conteúdos de origem científica, mas que devem dar conta de aspectos éticos e comportamentais que ultrapassam a reflexão histórica acadêmica, bem como de objetivos cognitivos que não se resumem à História, mas abarcam a relação com outras disciplinas.

O saber histórico escolar tem identidade própria e se relaciona com a história acadêmica por meio de uma relação de referência, ou seja, tem na academia um parâmetro último de validação das afirmativas e dos métodos. Mas os recortes, as ênfases, as formas de relação com o conhecimento não são mais simples ou mais restritas, mas efetivamente diferentes. A seleção de fontes, por exemplo, e a forma de se relacionar com elas é diferente em cada um dos campos. O saber histórico escolar responde ao saber acadêmico, mas também aos saberes tácitos, cotidianos, familiares. Por isso, diante do desafio de responder a necessidades educativas bem delimitadas, diferentes das necessidades do desenvolvimento científico, o saber histórico escolar fica em posição de ter um papel criativo e de dialogar com outros conhecimentos sobre a História. Um exemplo muito claro e que exige cuidado e dedicação do professor é o debate entre evolucionismo e criacionismo, que há alguns anos pensávamos estar resolvido, pela prevalência da posição da ciência na escola, nos currículos, e que hoje sofre pressões pelo avanço do pensamento religioso fundamentalista. Esse debate não vai ser resolvido pela escola ou na escola, e muito menos na parte específica que cabe à História. Mas cabe à ela, nesse debate, uma contribuição sobre os contextos e origens de cada uma das posições e a reflexão sobre o significado social e cultural das conquistas do pensamento e da ciência. Afinal, a História ensinada não se opõe necessariamente às opiniões e saberes que o aluno traz desde a sua experiência de vida, mas adiciona graus progressivamente maiores de racionalidade e dialogicidade ao conhecimento partilhado (por causa da sua relação de referência com a história acadêmica ou científica).

A História participa do processo de construção das identidades sociais – É fundamental o conhecimento histórico na definição, redefinição e absorção das mudanças no campo das identidades pessoais e coletivas. Isso porque a História é um dos principais campos de conhecimento a oferecer os primeiros conjuntos organizados de ideias, informações e imagens sobre o grupo e o indivíduo no tempo, assim como oferece esses mesmos elementos para representarmos os "outros" que não pertencem ao nosso grupo (família, nação,

etc.) em outros tempos e espaços. O conhecimento das diferenças faz parte da definição de nós mesmos, e é por isso, por exemplo, que se sustenta a necessidade do estudo de grupos e civilizações que já desapareceram. O desconhecimento dos outros nos impede de pensar a nós mesmos e de refletir sobre as alternativas para melhorar nossas maneiras de viver, de nos organizarmos e de definir e buscar nossos objetivos comuns. É por isso que é tão importante o trabalho do professor e da professora de História ao garantir a atenção, o interesse e o respeito à diversidade; e isso o aluno certamente vai precisar usar em sua vida. Daí a importância de enfatizar o caráter multicultural da sociedade brasileira.

Precisamos também ter claro que cada sujeito articula várias identidades que respondem a aspectos diferentes da vida (sexualidade, lazer, política, economia, classe) e não é aceitável, no processo de autoconstrução que cada criança ou adolescente executa, o constrangimento a assumir papéis que decorrem de estruturas e processos opressivos, como o racismo, o machismo, a homofobia, os preconceitos de classe, os regionalismos excludentes, entre outros.

A formação para a cidadania é também tarefa da História, e significa a politização dos sujeitos – Desde seu surgimento como disciplina escolar, cabe à História uma parcela expressiva da tarefa de preparar os futuros cidadãos para a vida em sociedade, sobretudo para a participação na esfera política. No contexto da escola, a História participa dos objetivos de formar atitudes e concepções que sejam úteis para a vida pessoal e para a vida coletiva das novas gerações, como a tolerância, o espírito de justiça, o senso crítico, a dimensão da solidariedade e o assumir a responsabilidade pelo bem-estar dos outros cidadãos e pela preservação da cultura e da natureza. Também tem cabido em escala significativa à História a construção da identidade nacional. Esse objetivo, particularmente, tem sido objeto de algumas polêmicas: à acusação de ingenuidade e falta de senso crítico das abordagens tradicionais, sucede em grande parte das vezes uma perspectiva crítica destrutiva, iconoclasta, que não deixa nada no lugar do sentimento nacional que se propõe superar. Se, por um lado, não é o caso de aceitar as abordagens acríticas, valorizadoras de datas, fatos e personagens da classe dominante, por outro não se trata de simplesmente demolir esses valores, mas de substituí-los por uma versão mais democrática e popular da identidade coletiva no tempo. Sem algum sentimento positivo de pertença à nação, inviabilizam-se valores políticos (e não apenas morais) como a solidariedade e o senso de responsabilidade e colaboração com a coletividade; por sua vez, a ausência desses valores não compromete apenas os projetos conservadores, mas quaisquer projetos de sociedade.

O que se projeta como objetivo e ideal no ensino de História e na escola em geral é a associação dos educandos a uma perspectiva democrática, plural e aberta de sociedade, não como uma identidade à qual nos ligamos apenas pelo nascimento, por sermos registrados juridicamente como cidadãos brasileiros, mas sim como membros ativos capazes de interferir nas definições e nos rumos de nosso país, longe de prestarmos fidelidade cega e acrítica aos líderes nacionais em cada momento. Está presente aqui a ideia de que uma nação é um conjunto de pessoas que têm suas diferenças, mas também têm uma identidade dada pela opção de participar de um mesmo corpo político, sem perder de vista a identidade fundamental de seres humanos, a partir da qual traçamos relações fraternais e generosas com os outros países.

O ensino de História pretende construir nos cidadãos uma postura de sujeito ativo e participante decisivo nas decisões institucionais, comunitárias e mesmo nacionais. A ideia de que a História é a tarefa de grandes homens não colabora para a formação dessa postura, mas sim para uma perspectiva passiva e individualista, na qual o cidadão age apenas como espectador.

Esse sujeito deve ser capaz de avaliar e compreender as determinações, condicionamentos e possibilidades de ação na História. Somente com esses pressupostos, será capaz de agir de modo autônomo, em vez de ser massa de manobra ou "figurante" nas grandes questões de nosso tempo. É evidente que essa postura deverá ser desejada e assumida pelo indivíduo, porque não há como impor a alguém a condição de sujeito; isso seria uma contradição completa.

Relatividade cultural e relativismos – Faz parte da tarefa educativa da História permitir que se perceba a historicidade e a relatividade de toda instituição, narrativa ou opinião. Os próprios juízos sobre a História só poderão ser entendidos dentro do contexto, interesses e sujeitos que os originaram. Entretanto, isso não pode conduzir à conclusão de que não há nenhuma verdade capaz de ultrapassar o ponto de vista particular e relativo. Embora possamos considerar superada a ideia restrita de que há um conhecimento ou uma verdade absoluta e universal, isso não exime a ciência de buscar a objetividade possível, as evidências e a construção de consensos provisórios e certos – embora temporários e suscetíveis a novas descobertas e interpretações. Não podemos mais pensar a verdade em termos absolutos, e não podemos nos contentar com a ideia de que a verdade é tão somente relativa. A saída é pensar a verdade como uma produção relacional, ou seja, estabelecida no consenso possível entre as diferentes posições. No ensino, é importante garantir que o aluno diferencie aquilo que é evidência, aquilo que já se consolidou na forma de consenso, e o que é passível de interpretações distintas ou mesmo polêmicas. Por isso, tanto quanto possível, o ensino de História não se resume a uma enunciação de dados e narrativas, mas pode e deve contemplar também os processos de construção desses dados e narrativas, de modo a permitir que o alunos os avalie e julgue.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA EM MOVIMENTO

Nas últimas décadas, as discussões contemporâneas no campo da didática da História (ou da metodologia do ensino-aprendizagem de História) se desenvolveram e se tornaram bastante complexas. No Brasil não foi diferente. Há uma ampla e crescente gama de estudos universitários sobre o tema, e grande parte dos materiais em que constam esses debates está acessível em anais de eventos publicados em papel ou na internet, e em periódicos tradicionais ou *on-line*, além de livros.

A partir de estudos inicialmente desenvolvidos por pesquisadores como Marcos Silva, Elza Nadai, Circe Bittencourt, Kátia Abud, Ernesta Zamboni e outros, o período pós-regime militar brasileiro foi marcado pela busca de novos rumos, diante da necessidade de refazer a disciplina, que havia sido atacada pelos governos como forma de levar à escola a Doutrina de Segurança Nacional. Além disso, buscava-se trazer de volta a História, resgatando-a dos Estudos Sociais. Tratava-se de buscar novas perspectivas em termos de conteúdos, métodos e fundamentos do ensino da disciplina, adaptando-a às necessidades de formação para a cidadania em um novo tempo democrático.

De lá para cá, os estudos se aprimoraram e se especializaram, alcançando espaço na pós-graduação das universidades brasileiras e influenciando fortemente políticas públicas para a educação, como currículos e programas.

Atualmente, a abrangência temática desse campo de investigação envolve todas as esferas do trabalho pedagógico com a História: currículos e programas, formação de professores, recursos para o ensino, linguagens alternativas, aspectos cognitivos, culturais e ideológicos da aprendizagem, estudos sobre o livro didático, formação de identidades, usos do passado e mesmo a história do ensino de História. Entre os conceitos que têm fecundado na área podemos destacar os de "saber histórico escolar" (vinculado à perspectiva da "cultura escolar") e "consciência histórica". O primeiro, conforme já vimos anteriormente, destaca o aspecto produtivo e criativo, em termos do conhecimento, da cadeia educativa que envolve a História, e abre a possibilidade de encarar o professor como um intelectual especializado e envolvido com uma forma particular de saber.

O conceito de consciência histórica, por sua vez, adiciona às análises educacionais a ideia de que a formação histórica do aluno não se resume à escola, e não depende somente dela, mas começa e permanece, ao longo de toda a vida, ligada às realizações práticas e às interpretações da História que brotam das famílias, instituições e meios de comunicação. O principal efeito dessa perspectiva é reforçar a ideia de que a História ensinada na escola não é a única fonte de informação histórica do aluno, e que portanto é indispensável a formação de ferramentas mentais analíticas, capazes de qualificar o juízo que o indivíduo faz do tempo, produzindo sua orientação temporal.

Os debates atuais sobre o ensino de História podem ser encontrados facilmente em livros e revistas, mas também através da internet, em sítios como o Banco de Teses e Dissertações da Capes (www.capes.gov.br), o Scielo (www.scielo.br), o sítio da Associação Nacional de História (www.anpuh.org) e da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (www.anped.org.br), entre outros.

História no Ensino Médio

Os educadores têm debatido a identidade (ou falta de identidade) do Ensino Médio no Brasil ao longo das últimas décadas, oscilando entre a análise de que ele deveria ter um caráter profissionalizante, ou de que se trata de uma etapa de transição não muito bem definida entre a educação fundamental e a educação superior.

No campo da aprendizagem histórica, o Ensino Médio tem o caráter de revisão do que já se viu na disciplina durante o Ensino Fundamental, mas com um desafio distinto: ver "todo" o conteúdo, com menos anos de ensino e menos aulas semanais. Essa pressão traz duas tendências diferentes: reduzir o ensino a uma passagem panorâmica, superficial e desarticulada sobre milhares de informações, ou a desistência dessa abordagem "total" e enciclopédica em busca de recortes temáticos que permitam a formação dos conceitos principais da área e a composição de ferramentas intelectuais que permitam analisar dados históricos em geral. Nesse cenário, partindo de nossa prática em sala de aula, procuramos um caminho conciliatório, se podemos usar esse termo, pelo qual buscamos manter as informações mais relevantes, para construir um domínio de conteúdos minimamente suficiente, nos preocupando ao mesmo tempo com a formação de conceitos e habilidades gerais relativas ao pensamento histórico, principalmente nas seções dedicadas a essa discussão.

Instituído pelo MEC em 1998, o Enem tem por proposta avaliar habilidades e competências, servindo-se das disciplinas escolares como instrumentos. Acreditamos ser importante para o professor refletir sobre a aquisição de tais competências e habilidades, destacadas na prova do Novo Enem de 2009 e apresentadas a seguir, e tê-las sempre em mente ao encaminhar seu curso e propor as atividades a seus alunos ao longo do ano.

Matriz de referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área	Habilidades
1. Compreender os elementos culturais que constituem as identidades	H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura. H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
2. Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.	H6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos. H7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações. H8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. H9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial. H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
3. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.	H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço. H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades. H13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder. H14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas. H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.
4. Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social. H17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção. H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais. H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano. H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.
5. Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas. H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.
6. Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	H26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. H27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos. H28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos. H29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas. H30 – Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

MINISTÉRIO da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 7 fev. 2013.

É notório o papel crescente do Enem como força de influência sobre os programas de Ensino Médio. O exame iniciou-se com pretensões restritas, consolidou-se ao longo de mais de uma década e está aos poucos substituindo em importância o vestibular como fator de condicionamento do ensino oferecido em nível secundário. Ele impôs ao processo uma perspectiva muito interessante, que foi a cobrança da aprendizagem da capacidade de lidar com informações de modo criativo, reflexivo, solicitando mais o raciocínio e a capacidade de operar com os conceitos fundamentais de cada área do que a capacidade de memorizar fórmulas, dados, fatos, e simplesmente identificá-los corretamente nos enunciados.

O Enem tendia a concentrar questões que mobilizavam temas mais próximos do presente, e a dispensar o conhecimento de detalhes dos acontecimentos históricos, preferindo testar a capacidade de analisar os textos dos enunciados das questões. O que se mostrou modificado a partir de 2009, devido ao novo papel que o Enem assume ao passar também a selecionar alunos para ingresso nas universidades credenciadas, é a relação com o conteúdo. Se antes o conteúdo das disciplinas tinha um lugar claramente secundário em detrimento de conceitos e capacidades de gerenciar informação, agora ele passa a ter um maior destaque. No caso da História, por exemplo, é possível perceber nas provas, também, questões que se referem de modo mais direto aos conteúdos da disciplina, sendo que, no formato anterior do exame, o conteúdo histórico aparecia bem mais discretamente, deixando o espaço central para competências e habilidades para as quais o estudo da História teria contribuído para formar. Por isso, optamos por uma obra que equilibre competências e habilidades com conteúdos, procurando conciliar a interpretação, a análise crítica, a discussão de diferentes pontos de vista com a narrativa de processos históricos centrais para a compreensão da nossa vida, como é o caso do século XX e início do século XXI.

4 AS PARTES COMPONENTES DA OBRA

Os volumes

A coleção é composta de três volumes.

O **primeiro volume** contém três unidades. O princípio de uma História que recupera o papel do conjunto da humanidade em vez de um olhar eurocêntrico está presente na estrutura das unidades. A primeira delas, por exemplo, é chamada de "Os primeiros agrupamentos humanos". Com isso, pretendemos favorecer a ideia de que há um momento em que toda a humanidade se organizava em pequenos grupos (pelo menos no princípio). Ao recuperar tantas capacidades que os primeiros seres humanos tinham, procura-se ressaltar uma visão antropológica, ou seja, capaz de apreciar culturas contemporâneas de pequenos grupos e tecnologia pouco complexa sem a pretensão de medi-las de acordo com os parâmetros de nossa cultura. O princípio de integrar nossa história e a história geral aparece, por exemplo, na preocupação de contextualizar o que futuramente chamaríamos de continente americano no Paleolítico e Neolítico. A dedicação de uma unidade toda a esse tema expressa a importância que lhe atribuímos.

A unidade 2 é chamada de "Civilizações antigas". Nela procuramos destacar o papel que tiveram as experiências em uma outra forma de organização humana, que são as civilizações, capazes de organizar pessoas em grande número, e responsáveis pelo surgimento de uma ordem institucional cujo conceito é importante para nós até hoje: o Estado. As cidades, seu surgimento e desenvolvimento, sua relação com as civilizações e suas marcas para a contemporaneidade são um tema constante e gerador de reflexões, sobretudo nessa unidade. **Civilização** não é tratada como uma categoria evolutiva, como algo que supera a experiência da vida em pequenos grupos, mas como uma outra forma de viver, articulada com novas condições que foram se colocando para parcelas da humanidade e interferiram profundamente sobre a forma da vida social no presente. Não nos limitamos aos esquemas clássicos sobre o assunto e procuramos dar um panorama um pouco mais global da experiência civilizatória, trazendo também os casos do extremo Oriente, África e América. Mantém-se a perspectiva de garantir que o aluno conheça as fontes do conhecimento que ele está partilhando, e por isso estão postos muitas vezes em boxes sobre a construção do conhecimento, a metodologia da História e sua relação com outras disciplinas no campo do conhecimento humano.

A unidade 3 é chamada de "A Europa, periferia do mundo". Mais que falar sobre a Idade Média, procuramos dar um panorama mundial desse período e demonstrar as várias e distintas lógicas presentes em um mesmo momento, muitas delas não "cabendo" nesse recorte cronológico europeu de cerca de mil anos. Destacamos que, enquanto o que chamamos de Europa se fechava sobre si mesma buscando um novo equilíbrio de vida, religião e produção, outras experiências levavam à expansão econômica, especificamente comercial, e ao desenvolvimento da ciência, técnica e cultura no Oriente, especialmente no Islã. Procuramos os elos que integram a História, por exemplo, na presença muçulmana na Península Ibérica, que marcaria o futuro Brasil e a futura América Latina. Sempre que possível, reunimos texto didático e documentos históricos, além de trechos de textos historiográficos, para que os conhecimentos possam ser trabalhados multidimensionalmente.

O **segundo volume** é aberto pela unidade chamada "Europa, centro do mundo", que se dedica ao processo de construção da modernidade baseado em um mercado cada vez mais global, capitaneado por alguns dos países europeus. Nesse momento, a história da África é discutida a partir do conceito de diáspora africana, que procura entender o importante fenômeno

da escravidão no contexto da criação do mercado atlântico e da interferência europeia sobre o continente africano. O professor deve destacar os processos de resistência dos escravos, mas também os processos que geraram a cultura brasileira, na qual a contribuição africana não é apenas mais um item, mas um dos alicerces que a estruturam. Também procuramos destacar que, no contexto da criação da modernidade, a criação da América Latina é uma consequência. É importante o professor lembrar aqui que os traços comuns entre a América Hispânica e a Portuguesa são as bases de nossas proximidades.

O segundo volume é completado com a unidade "Para entender nosso tempo: o século XIX". Procuramos tratar conjuntamente todas as revoluções – políticas, sociais e econômicas – que, embora cronologicamente anteriores ao século XIX, geram todas as estruturas que vão explicar esse primeiro momento da contemporaneidade. Novamente, procuramos tratar de modo integrado as perpectivas de história europeia, americana e da África e Oriente.

O **terceiro volume** é claramente dedicado ao século XX e início do XXI, dada a importância crucial do seu estudo para que a História aprendida seja utilizável na vida política, social e de trabalho dos alunos que estão concluindo o Ensino Médio. Nas suas unidades, "Para entender nosso tempo: o século XX " e "Do pós-guerra ao século XXI", procuramos manter os princípios que nortearam a obra até aqui, privilegiando as narrativas que informam o leitor sobre os acontecimentos que constituem o presente da humanidade.

Estrutura da obra

A obra está organizada em unidades e capítulos. Na página de abertura das unidades, há sempre uma imagem sugestiva e um breve sumário de seu conteúdo, que devem ser explorados com os alunos.

Cada unidade começa com a seção ***Discutindo a História***. Ela tem o objetivo de levantar a questão de como se construiu o conhecimento histórico que os alunos vão estudar. Ela retira os assuntos de sua redoma de pretensa objetividade e evidencia métodos, teorias e informações adicionais sobre o trajeto que os temas fazem, desde o surgimento, como foco de interesse para pesquisa, até se constituírem em temas a serem ensinados nas escolas.

Pretende-se que os alunos tenham a oportunidade de notar que a discussão sobre como se constitui o discurso da história é uma forma de compreender a história que nos diz respeito, a história vivida.

Sugerimos aos professores que discutam o texto dessa seção em **aula dialogada**, levantando os conhecimentos prévios dos alunos e debatendo os interesses envolvidos no discurso histórico. Destacar o fato de que as versões sobre acontecimentos históricos nunca são inocentes e isentas, constituem apenas olhares sobre a história vivida. O papel do ensino de História, buscando abordagens que apresentam e desvendam variados enfoques, estimula a análise e o desenvolvimento crítico. Esse é a parte da obra que irá permitir esse tipo de discussão. No decorrer do estudo dos capítulos, caberá ao professor eleger os momentos em que esses tópicos poderão ser retomados e estabelecer as relações. Em alguns capítulos, sempre que possível e oportuno, retomamos essa discussão, contextualizando e relativizando os instrumentais teóricos utilizados na construção do texto.

Abrindo cada um dos capítulos, temos a seção ***Para pensar historicamente***, que objetiva estabelecer eixos para reflexão do assunto a ser estudado e algumas possíveis relações entre presente e passado, vinculando-o com o cotidiano dos alunos. Essa seção oferece ao professor a oportunidade de realizar um diagnóstico do conhecimento prévio que eles detêm sobre os assuntos. Ela deve ser trabalhada também em forma de aula dialogada, pois, assim como a seção ***Discutindo a História***, se destaca do restante do capítulo – é mais um recurso para que professor e alunos reflitam e discutam. Também neste caso, caberá ao professor selecionar no capítulo os momentos em que esses pontos serão retomados. Procuramos sempre que possível, propor atividades que resgatem os temas dessa seção.

Os capítulos apresentam a matéria de forma cronológica, sempre que possível. Imagens e boxes com informações complementares procuram enriquecê-la e criar quebras de leitura que visam auxiliar o aluno em seu estudo. O texto dos capítulos não trata sistematicamente das discussões levantadas nas seções iniciais, pois acreditamos que isso foge ao perfil de manual didático que pretendemos. Nessa fase de estudo, é importante que o aluno saiba que essas questões sobre o saber historiográfico existem, reflita sobre elas e as tenha presentes; no entanto, submeter cada tópico do conteúdo a uma análise desse tipo poderia mais confundir o aluno do que ajudar. Por isso, frisamos que essa tarefa caberá ao professor, que é o condutor do processo e saberá o melhor momento para retomar essas análises e de que forma, dependendo da realidade de cada turma de alunos. Por outro lado, isso não significa que apresentamos a matéria de forma estanque, nem os conhecimentos históricos como uma única verdade. Há constantes relativizações e, principalmente nos boxes, procuramos, quando pertinente, trazer algumas análises historiográficas para o primeiro plano, na medida em que nos pareceu mais adequada para assimilação pelos alunos.

As **atividades** da obra estão dispostas no final e às vezes também ao longo de cada capítulo, levando-se em conta o tamanho do capítulo ou a pertinência do tema. São elas:

- ***Questões interdisciplinares*** – atividades variadas presentes no corpo do capítulo ou na própria seção *Exercícios de História* que fazem relação da História com outras disciplinas e áreas do conhecimento. Visam promover a integração do saber histórico com o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas.
- ***Exercícios de História*** – apresenta atividades variadas, incluindo leitura, reflexão, interpretação de textos e análise de imagens variadas, documentos, elaboração de textos, pesquisas. O nome da seção pretende justamente ressaltar que cada atividade solicitada constitui em si mesma exemplo da **prática** do historiador, um **exercício** de História propriamente dito. Pretende abrir caminho para reflexões, questionamentos e discussões. Nessas atividades tentamos criar condições para que o aluno perceba: primeiro que a História ensinada na obra e na escola não é a única fonte de informação que ele tem disponível (realizações práticas e interpretações da História que brotam das famílias, instituições e meios de comunicação também são consideradas); segundo, que a História está em permanente construção.

- *Para recordar/Esquema-resumo* – presente em todos os capítulos, esses esquemas ajudam a marcar algumas das principais passagens do assunto estudado. Traz em geral uma ou duas atividades com questões objetivas que visam exercitar não só a leitura do esquema, mas também a elaboração de textos, como síntese dos tópicos significativos do capítulo.
- *Questões & testes* – no final de cada unidade do livro apresentamos uma seleção de questões de grandes vestibulares nacionais e também do Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem), que podem servir para novas atividades dos alunos. Estão divididos por capítulos.

Estrutura deste Manual do Professor

Este Manual oferece a você, professor, alguns subsídios que podem ser úteis na utilização desta obra em seu curso. Além da parte introdutória, ela contém:

- Dois textos, um sobre a ***avaliação*** e outro sobre o ***adolescente*** e o estudo de História, nos quais compartilhamos algumas ideias com os colegas professores. Um convite à reflexão sobre nossa prática.
- *Indicações bibliográficas*, selecionadas para o professor.
- *Atividades integradoras de História, Geografia, Filosofia e Sociologia* – essa seção apresenta propostas de atividades que integram as disciplinas, em conexão com as demais áreas do conhecimento. Ela atende às orientações curriculares para o Ensino Médio, que destacam as necessárias articulações entre as dimensões temporal e espacial, aproximando e integrando análises sobre os processos sociais e históricos e a espacialidade de diferentes eventos e fenômenos em diferentes escalas geográficas. Também permite compreender, construir e relacionar importantes conceitos utilizados na Filosofia e Sociologia. A partir das proposições da seção, o aluno poderá ainda desenvolver competências gerais e das ciências humanas, associadas ao domínio de uso de diferentes linguagens, à leitura e produção de textos em diversos gêneros, à leitura e interpretação de mapas, cartas e iconografias, favorecendo o trabalho coletivo, interdisciplinar e contextualizado.
- *Metas e orientações* – para cada capítulo essa seção traz sugestões sobre o encaminhamento do conteúdo. Contém ainda:
- *Indicações para aprofundamento do tema (bibliografia sobre ensino e historiografia; videografia; endereços eletrônicos)*
- *Sugestões de abordagens interdisciplinares*
- *Pequena seleção de textos*
- *Comentários das atividades*
- *Atividade complementar para a unidade*

  A interdisciplinaridade tem sido um fator cada vez mais importante no aprendizado em geral, e no aprendizado da História em particular. Isso porque se sabe que o conhecimento é um só, embora o processo de desenvolvimento da ciência e do ensino tenham fragmentado o saber em áreas para melhor abordá-las. O movimento do ensino deve ser o de reencontrar as ligações entre essas partes do saber. Por esse motivo, esta obra preocupou-se, no Manual, em apresentar alternativas para o professor adequar à sua realidade. Além das propostas de Atividades integradoras, a cada capítulo, encontram-se sugestões de temas para o trabalho interdisciplinar, que podem ser propostos aos outros professores e/ou desenvolvidos paralelamente. Em outras palavras, mesmo que a realidade da escola dificulte projetos conjuntos (que são o ideal), nada impede que os próprios professores se encarreguem de relacionar seus conteúdos com os de outras áreas, promovendo assim uma integração entre as disciplinas.
- *Reflexões sobre a prática pedagógica* – seção com seleção de artigos de interesse do professor.

5 SOBRE A AVALIAÇÃO DE ALUNOS (E DE PROFESSORES)

Todas as características que viemos trabalhando ao longo dessa parte do Manual do Professor impõem uma reflexão adicional sobre o tema da avaliação. De fato, já vai longe o tempo em que a avaliação era a verificação mecânica e classificatória da aprendizagem. Acreditamos que a avaliação não deve medir apenas a assimilação mecânica dos conteúdos, mas também a aplicação de habilidades e competências diversas.

Uma avaliação nos moldes tradicionais, com ênfase quase absoluta em provas mensais ou bimestrais, não deve ser o parâmetro. Embora tendo sua importância e validade, acreditamos que esse meio seria complementar a todo o processo e que o núcleo principal da avaliação decorreria da participação e do envolvimento dos alunos em discussões em sala de aula e na realização das atividades propostas.

Convocar os alunos, individual e coletivamente, para elaborar os conceitos gerais da avaliação (que incluiriam as dimensões conceituais da disciplina, mas também posturas e comportamentos individuais, das equipes e da classe como um todo) poderá servir para aferir o rendimento conseguido em sala de aula e preparar o caminho para os trabalhos seguintes. Dessa forma, aprimoram-se a atuação e as conquistas dos alunos e dos professores.

A coleção pretende dar condições para que o professor possa utilizar o processo de ***avaliação contínua*** (ao longo de todos os módulos do curso) para verificar o que o aluno realmente apreendeu. As diferentes atividades propostas são úteis para esse tipo de avaliação. Ao professor caberá também avaliar as próprias estratégias escolhidas para o seu curso e a necessidade ou não de rever procedimentos.

Nas exigências do Enem, que por sua vez expressam as exigências do mercado de trabalho e da participação cidadã na atualidade, não basta à avaliação recuperar dados que o

aluno tenha retido, mas verificar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, domínio e aplicação de conceitos.

Além da avaliação contínua, temos também a possibilidade da avaliação diagnóstica, que consiste no uso dos instrumentos de avaliação como recurso para verificar o desenvolvimento do aluno e seu sucesso em cada um dos objetivos propostos. Essa perspectiva de avaliação pressupõe a existência de objetivos que vão além de meramente "passar o conteúdo" e depois verificar se ele foi assimilado ou não. Tais objetivos têm caráter de conquistas cognitivas progressivamente mais complexas, mais do que uma restituição de informações fornecidas em aula. Dessa forma, a avaliação irá constituir para o professor e o aluno uma oportunidade de correção de rumos pessoais e do grupo, no ensino e na aprendizagem, permitindo que o processo todo possa ser repensado continuamente, tendo em vista o seu aperfeiçoamento constante. Dentro dessa perspectiva, retira-se da avaliação a função de reprimir o aluno indisciplinado ou de classificar os alunos, estabelecendo identidades fixas de "bons" e "maus" estudantes, como rótulos que podem se fixar indefinidamente. Ao contrário, o esforço será para desenvolver no aluno uma disciplina pessoal de estudos que se manifeste de dentro para fora, paulatinamente.

Para atingir as metas de uma avaliação de caráter diagnóstico, os instrumentos utilizados, além de terem seus objetivos previamente expostos, de modo que se tornem claros e consensuais para todos os envolvidos, devem ter seus critérios de correção explorados exaustivamente. Isso é tanto mais necessário quanto mais abertas forem as questões, e as questões abertas são muito importantes para o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas e sofisticadas. Por exemplo, ao solicitar um posicionamento pessoal quanto a um tema em estudo, o professor deve indicar quais são os parâmetros de argumentação e fundamentação aceitáveis, tais como levar em conta as evidências documentais disponíveis, considerar as limitações ou características do pensamento de época, sustentar aspectos éticos e humanísticos na argumentação e assim por diante. Dessa maneira, nem professor nem aluno ficam reféns de visões egoísticas ou pareceres meramente impressionistas, como o popular "achismo".

Em avaliação, o critério claro de correção é importante para que se desenvolvam conhecimentos e opiniões fundamentadas, de modo a permitir que progressivamente os alunos superem pontos problemáticos do senso comum, como preconceitos e perspectivas superficiais.

A avaliação que permite a criatividade do aluno é importante para a superação do que Paulo Freire chamou de "educação bancária" e Ausubel chama de "aprendizagem mecânica", ou seja, aquela composta principalmente de conteúdos que se aprendem por repetição constante e técnicas de memória, mas não chegam a constituir um todo significativo e aplicável à vida, e cujo destino, ao longo dos anos (meses ou dias) é desaparecer quase por completo. Instrumentos que incentivem a criatividade, a resolução de problemas e o levantamento de informações que sejam aplicadas na criação de novos enunciados, são benéficos a uma fixação do aprendizado não só em termos de conhecimento histórico, mas de um saber-fazer que será útil no cotidiano do cidadão, filtrando as informações necessárias às suas decisões.

As exigências educacionais contemporâneas, que são significativamente expressas no modo como o Enem avalia o aluno, caminham para encorajar e sustentar uma avaliação que permita analisar o desenvolvimento das capacidades de operar o conhecimento, aplicar conceitos e resolver problemas, mais do que reter informações. As informações e os dados são voláteis e passíveis de desatualização, e o mais importante que o aluno deve saber em relação a eles é como recuperá-los, buscá-los e reencontrá-los. As extensas bases de dados tradicionais e virtuais amplamente disponíveis devem ser apropriadas para a função de liberar o tempo e os recursos intelectuais do aluno para tarefas mais significativas. A memorização de conteúdos pode ser vista como ponte para o processo reflexivo, para o desenvolvimento de raciocínios, e não como um fim em si. Também por esse motivo, é necessário pensar em formas de avaliação diversificada, que não se reduzam a testes periódicos escritos (provas), mas que avancem para o cotidiano.

Nas avaliações, professores e alunos podem beneficiar-se de uma linguagem coloquial, que introduza com detalhe e clareza o que se pede, investindo em situações-problema, abusando de textos introdutórios, fontes, textos e figuras para análise. É possível esperar melhores resultados com orientação clara e com o uso de verbos e explicações que apontem com precisão o que se espera do aluno. Assim, é possível requisitar as mais variadas capacidades, das mais simples (classificar, associar, identificar) às mais complexas (estabelecer relações, comparar, levantar hipóteses, avaliar, propor soluções). Obviamente, para que sejam avaliadas, devem ser exercitadas: o que é avaliado nas provas é o que se vivencia durante as aulas, e o que se vivencia durante as aulas pode e deve ser objeto de avaliação continuada.

Outro elemento cotidiano no ensino são as pesquisas demandadas como tarefa, fora de sala de aula. No passado, os alunos copiavam trechos de livros ou enciclopédias para atender às solicitações de pesquisas de seus professores. Atualmente, dada a disponibilidade quase ilimitada da internet, inclusive para os estratos mais desfavorecidos da população (as *lan houses* em bairros de periferia e favelas são um fenômeno crescente), a tendência é que esteja facilitada e generalizada a pesquisa de temas pelo "método Ctrl+C/Ctrl+V", ou seja, digitar o tema em servidores de busca, selecionar, copiar e colar os textos. Essa prática não obriga nem que se leia o que se colou no documento entregue ao professor e é uma prática completamente inócua. Exigir trabalhos escritos à mão não é uma solução e impõe um retrocesso técnico que chega às raias do insuportável para o aluno. Uma saída possível é propor trabalhos que não se esgotem na apresentação de informações, mas que exijam a compreensão, por meio de problemas a serem resolvidos com o uso da informação em foco, de formulações da pesquisa com uma ou mais perguntas, da solicitação de dados ou opiniões diferentes que sejam comparados e da elaboração de uma conclusão.

Com a disponibilidade de sítios de internet que armazenam programas de televisão, gravações em vídeo, trechos de filmes, etc., é possível propor pesquisas nas quais o aluno extraia informação de temas disponíveis em reportagens ou

entrevistas, por exemplo, e redija sua pesquisa a partir daí. Enfim, é possível reverter o mau uso dos recursos de informação para a pesquisa escolar, mas, para isso, a pesquisa tem que ter um caráter operatório, da mesma forma que a aula e a avaliação de História.

As atividades devem desenvolver habilidades de linguagem, capacidade de relacionar, analisar, interpretar dados, fatos, situações e modelos explicativos. Ao mesmo tempo, elas devem visar à produção de trabalhos individuais e coletivos, que permitirão avaliações diferenciadas.

Cabe ao professor ainda mobilizar os alunos no processo de **autoavaliação**, do qual devem fazer parte não só uma autorreflexão, mas os comentários feitos pelos colegas de sala.

No final, importa saber – e avaliar – o preparo dos estudantes para entender o mundo em que vivem e no qual devem atuar e interferir de modo mais preparado e consciente.

6 SOBRE O ADOLESCENTE APRENDENDO HISTÓRIA

Considerando que a obra que o colega professor ou professora tem em mãos destina-se principalmente a alunos na faixa dos 15 aos 17 anos, é interessante levar em consideração algumas das possibilidades e demandas dos adolescentes nessa faixa de idade. Nesse período, o indivíduo está passando por um processo de desconstrução da ideia de mundo e de vida que tinha até então e reconstruindo-a a partir de uma nova perspectiva. Por isso, apresentamos aqui algumas impressões que talvez possam ajudá-lo a refletir sobre o assunto e sobre a prática em sala de aula. É claro que na coleção há conteúdos e atividades que poderão ajudá-lo nessa tarefa, mas estamos nos referindo mais a ter consciência, como educadores, dos problemas e traçar caminhos para enfrentá-los.

Em nossa sociedade, a adolescência é assimilada como um momento de crise. De fato, o adolescente tem três perdas fundamentais, que são a perda do corpo infantil, a perda dos pais tal como eram vistos na infância (heróis e garantidores de segurança, amor e certezas) e a perda do papel social que se tinha na infância. O adolescente terá que lidar com um novo corpo, com uma nova relação com os pais, de cujo papel social se aproxima, e com um novo papel social construído para si próprio. Para os alunos do Ensino Médio, o futuro próximo traz a perspectiva da profissionalização ou do concurso vestibular, ritos de passagem para as bordas da vida adulta, e a educação acaba ocupando um papel central nas preocupações da maioria deles.

Um elemento importante nessa etapa é a exploração da ideia de projeto de vida. Com a consolidação do pensamento abstrato, o futuro torna-se não apenas possível, mas representação de algo próximo e manipulável. Para o adolescente, o projeto de vida, a projeção do futuro, é um elemento central das suas preocupações, e nesse momento se consolidam as impressões que estão na base das decisões essenciais que o sujeito vai tomar. Ora, dentro do conceito de consciência histórica (Rüsen, 2001), essa reflexão sobre o sentido do tempo e da História, e o estabelecimento de decisões sobre a ação a desenvolver no futuro a partir de um *superavit* de intencionalidade é o que caracteriza o pensamento humano e, por excelência, o pensamento do adolescente.

O projeto de vida é, então, uma oportunidade valiosa para o ensino de História interferir seja na construção das suas bases – a interpretação do sentido do tempo humano e das possibilidades de futuro –, seja na formação dos compromissos com a coletividade a partir do estudo dos resultados históricos da participação consciente/protagonista, da participação submissa ou manipulada e da apatia das pessoas nos processos históricos de seu tempo.

Ao pensar nos projetos de vida, há a possibilidade de refletir sobre o sujeito dessa elaboração. O adolescente pode ter a oportunidade de medir o quanto há de revisão e crítica do mundo adulto, e quanto há de reprodução acrítica desse mesmo mundo nas coisas que projeta para si mesmo. Ou seja, quanto há de determinação e quanto há de possibilidade, quanto há de reflexão e quanto há de cópia, quanto há de crítica e quanto há de conformismo. Como os grandes e fundamentais questionamentos da adolescência irão encarnar na visão de futuro desses indivíduos? Alguns estudos (referenciados em Liebesny; Ozella, 2002, por exemplo) têm demonstrado que o adolescente brasileiro tende a projetar a si mesmo reproduzindo o mundo adulto que vivencia no lar. Não tem sido capaz ou interessado em rever essas projeções que são heterônomas, ou seja, determinadas externamente a ele, à sua visão de si mesmo no futuro.

No contexto da adolescência, está presente a necessidade de os educadores desenvolverem projetos amplos no sentido de incentivar alguns valores:

> *– a construção de relações de mutualidade, de alteridade, reconhecimento de si e do outro;*
> *– a reflexão sobre os próprios atos, suas razões e consequências, levando à conscientização de si no processo de construção da realidade;*
> *– a reflexão sobre os conteúdos de seu projeto de vida – o lugar, a razão e a forma de trabalho;*
> *– o acesso à informação sobre as formas possíveis de trabalho, seus objetivos e alcance, de modo que o jovem possa compatibilizá-las com seu projeto de vida;*
> *– a informação sobre as formas de acesso à formação para as atividades que permitam essa atuação.*
>
> Liebesny; Ozella, 2002. p. 66.

Outro dado interessante para pensarmos nas consequências e oportunidades do fato de trabalharmos com adolescentes no Ensino Médio é a historicidade da adolescência, ou seja, a constatação de que essa fase da vida, para

além de uma situação biológica, nem sempre foi uma "fase da vida" assim tão bem delimitada. A preocupação com a idade dos pertencentes ao corpo social é uma preocupação recente, vinculada aos séculos XIX e XX; tanto é assim que historiadores indicam que não se separavam classes de alunos na segunda infância (que hoje chamamos de pré-adolescência) de alunos com idade que chamamos hoje de adolescência e juventude. Como forma de disciplina, todos eram igualmente surrados. Nesse quadro, ao contrário da nossa sensibilidade atual, o trabalho pesado em fábricas antes dos 8, 9 anos, e o serviço militar antes dos 15 anos, incluindo a presença em combate, não eram situações estranhas. Nas classes populares, principalmente, o casamento de menores de 18 anos era muito comum até a primeira metade do século XX, e ainda está presente em algumas regiões até hoje. A separação – e portanto o tratamento diferenciado – entre meninos e meninas, adolescentes e jovens só começou a acontecer no final do século XIX (Ariès, 1981), o que pode ser considerado recentíssimo do ponto de vista histórico.

A ideia de criança como ser com psicologia própria de sua idade e condição física não é universal ou atemporal, mas também histórica, e só começou a se consolidar no final da Idade Média. Por sua vez, a ideia de adolescente, ou seja, de indivíduo não mais criança, mas ainda não adulto, preparando-se para assumir a emancipação plena, é também bastante recente e criada no âmbito social. Na Psicologia, a caracterização definitiva e a institucionalização da adolescência como fase especial no processo de desenvolvimento ocorre na década de 1970! (Ozella, 2002)

Perceber a historicidade da adolescência ajuda o aluno a relativizar e historicizar sua condição no quadro geral da experiência humana no tempo, percebendo que boa parte das suas liberdades e problemas se referem à conformação atual das sociedades – que por sua vez é também histórica e portanto mutável – não constituindo apenas um fenômeno da natureza, que dita de modo definitivo as determinações, possibilidades, condicionamentos e expectativas, ao qual temos que nos conformar. É preciso esclarecer que não temos a pretensão, na obra, de dar conta dessa tarefa. Mas acreditamos que a reflexão sobre ela é fundamental para redirecionarmos nossa atuação como educadores e até mesmo utilizar os materiais didáticos sob essa perspectiva.

Além desse aspecto, é importante perceber que o fenômeno do conflito de gerações ganha espaço com a modernidade tardia, em que os jovens passam a colocar em xeque as tradições e papéis estabelecidos para eles pelos adultos. Frequentes a partir da segunda metade do século XX, os conflitos de gerações passaram a ser assimilados como um dado inevitável e inerente à vida social, que tenderia a resolver-se com a idade. Entretanto, vivemos hoje um quadro em que as novas gerações convivem com uma extensão nova da adolescência, em que pessoas com idade adulta continuam vivendo sob a dependência financeira e psicológica dos pais, ao mesmo tempo que reivindicam liberdade sexual e de relacionamentos. Ou seja, a adolescência em muitos casos invadiu a idade adulta. Por outro lado, adolescentes que se tornam pais e mães fazem com que as responsabilidades da idade adulta também invadam a adolescência. Com tudo isso, crises de identidade social acompanham hoje os conflitos de gerações.

É comum ouvirmos que vivemos uma época de desestruturação social acompanhada de uma forte confusão de valores. A sociedade moderna atravessaria uma crise de identidade que afeta de modo ainda mais significativo os jovens e adolescentes, ao mesmo tempo que se acentuam os fenômenos de violência, marginalização e comportamentos autodestrutivos, como drogadição, comportamento "suicida" no trânsito e irresponsabilidade no relacionamento sexual. Do ponto de vista do historiador, esses podem ser fenômenos periféricos de uma mudança mais profunda de identidade e relacionamento social, e por isso é útil não olhar para eles com preconceito, de modo a obter uma melhor compreensão, que não se reduza a uma lamentação saudosista e/ou moralista.

Diante de todos esses problemas, a escola não consegue dar resposta, em grande parte porque seu sistema de funcionamento é herdado do século XIX, quando ainda se pensava uma escola voltada para as elites. O próprio conteudismo, a perspectiva enciclopédica, na qual se imagina que o bom ensino é aquele em que o bom professor domina uma enchente de dados memorizáveis e o bom aluno é aquele que consegue repeti-los, é uma característica desse momento. A função da História, mais que ajudar a entender o mundo e agir nele de modo transformador, era então ajudar a retórica e permitir que o sujeito se distinguisse como portador de muitos conhecimentos. A dificuldade em romper esse modelo de ensino de História na escola tem sido objeto de diversos estudos, como os de Mario Carretero e Gonzalo de Amézola.

No quadro de crise de identidade, crise social e crise de crescimento nas quais nossos alunos estão envolvidos, deve ser clara a preocupação de lidar com uma dupla pressão sobre o ensino de História: lidar com sua tradição memorística e dar conta das demandas de orientação temporal dos alunos vivendo em uma sociedade multicultural e que tem na mudança sua maior certeza estável.

Por um lado, a História no Ensino Médio ainda tem que dar conta das exigências de abordar uma ampla gama de conhecimentos – um extrato sobre toda a experiência humana no planeta Terra! – demandados em concursos públicos, seja de caráter seletivo para cargos, seja para acesso a vagas no Ensino Superior. Por mais que mudanças introduzidas pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ajudem o professor a impulsionar atividades mais voltadas à interpretação e ao debate, ainda é necessário dar conta de uma massa expressiva de informações que, conforme a dose, tendem a distanciar o adolescente do estudo da História, o que o priva das oportunidades de interpretação mais acurada de seu mundo que a disciplina pode favorecer.

A outra fonte de pressão para a disciplina é exatamente a necessidade de dar respostas, explicações e elementos complementares para que os indivíduos lidem com a realidade em profunda mudança, fragmentação, deterioração do espaço público, etc. Enfim, trata-se de equilibrar a tendência da História ensinada nos moldes do enciclopedismo com o risco de ela não fazer sentido algum às populações escolares, as quais, definitivamente, não são mais as populações que originalmente usufruíram do ensino de História no século XIX, nem social nem culturalmente. Por ser originária da memória das elites, a sequência canônica de conteúdos da História pouco tem

a dizer a alunos cuja memória útil para seu cotidiano é mais vinculada à família e ao convívio comunitário local. Entretanto, essa memória familiar encontra-se bombardeada pela desestruturação das famílias (tanto o modelo usual como as novas configurações de família) e pelo desenraizamento em relação aos espaços e comunidades, em função das constantes migrações por razões de trabalho e sobrevivência. Que referenciais o aluno vai ter ao entrar em contato com os vários testemunhos dos dramas da humanidade, atitudes, costumes e formas de vida, tanto em âmbito local como global?

> *Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturam para fazer face aos problemas do presente, tendo um componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara através da fixação de objetivos comuns.*
>
> *Se o conhecimento histórico é indispensável na construção da identidade, sob o ponto de vista pedagógico-didáctico é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo da memória colectiva de diferentes grupos de pertença, a pesquisa das memórias locais nos seus diferentes âmbitos e durações, a reabilitação da memória do trabalho, numa sociedade ocidental que sempre ignorou ou desprezou o trabalho manual, e a memória do tempo curto, do acontecimento, que caracteriza o estudo da história do século XX.*
>
> Manique e Proença, 1994. p. 27.

Para enfrentar esses problemas, a contribuição da História é a consideração das múltiplas temporalidades e culturas, para promover a relação do aluno com as diferentes durações e sua atenção e respeito pelas diferenças de hábitos e costumes do "outro" – que tanto pode ser o distante no tempo e no espaço, quanto o vizinho, nos tempos de globalização –, e de reconhecimento das diferenças das quais se compõe um mesmo país. A identidade coletiva, como a nacional, por exemplo, não é mais a busca de uma homogeneidade ilusória, que representava apenas um pequeno grupo, mas o reconhecimento da diversidade.

Aqui é interessante fazer uma referência importante para o tema da influência do ensino de História na formação da identidade pessoal e coletiva. Referimo-nos às Leis 10.639/2003 (que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos sistemas educativos) e 11.465/2008 (que inclui a História e a Cultura Indígena no âmbito da Lei 10.639/2003). Atentos a elas, procuramos destacar ainda mais a importância desses povos na formação do povo brasileiro e no contexto da história da humanidade. Dessa forma, o professor e o aluno não encontrarão um capítulo único sobre essas demandas, mas poderão perceber que em vários capítulos da obra há um destaque para essas contribuições, dentro do objetivo mais geral de "descolonizar" a história da humanidade e a história do Brasil. Recomendamos que os colegas professores evidenciem a contribuição civilizatória mais ampla desses povos, evitando a todo custo associá-los única ou predominantemente à escravidão e à opressão em geral, com o que não se atingiria os objetivos enunciados nessas leis. É importante que os alunos percebam que a escravidão é apenas um capítulo em uma história de milênios, nos quais as diversas culturas africanas e ameríndias estabeleceram suas marcas e contribuições para a nossa espécie.

Essas demandas identitárias estabelecidas nas novas leis que se referem ao ensino de História devem ser tratadas com a maior atenção, não apenas para valorizar as contribuições históricas de negros e indígenas na justa proporção em que aconteceram (quer dizer, sem se reduzir a um apêndice da contribuição europeia), como também para contribuir na educação étnico-racial de não negros e não indígenas. Isso favorece o desenvolvimento da tolerância, mas também, e principalmente, uma relação de respeito com manifestações culturais, políticas e religiosas com as quais os brancos têm pouco contato ou um olhar às vezes preconceituoso. Essa obra pretende contribuir para a construção desse novo patamar de uma concepção e uma atitude humanista.

Por fim, o amadurecimento cognitivo que o adolescente conquista e consolida colabora para que o ensino da História seja bem-sucedido, porque, segundo a terminologia de Jean Piaget, o estágio operatório formal (em poucas palavras, o estágio em que se adquire a capacidade mental de trabalhar a partir de elementos abstratos, não concretos) surge entre 11 ou 12 anos, aproximadamente, e encontra seu ponto de equilíbrio com a adolescência. Nessa fase, o pensamento não está mais limitado aos elementos da realidade concreta; com isso pode surgir uma nova forma de raciocinar que passe a funcionar com base em hipóteses, a partir de elementos estranhos à realidade que o adolescente vivencia, projetando o possível a novos limites. Com as hipóteses dedutivas, começa a abstração e todas as suas decorrências. Com esse incremento no potencial de reflexão é que o adolescente começa a constituir teorias ou reconstruir as teorias já existentes, que são base para destacar sua individualidade e questionar as várias facetas da sociedade que é estruturada pelos adultos. Nessa fase, tende a atribuir um poder ilimitado ao seu pensamento.

O período das operações formais facilita o trabalho da História com conceitos e teorias, daí ser possível uma maior flexibilidade ao tratar do encadeamento cronológico em cada período histórico ou no conjunto dos períodos históricos para que os enunciados sejam compreensíveis. Pensar independentemente da observação do real e do imediato é essencial para a constituição do pensamento histórico, pois as realidades de que trata a História não são mais observáveis, a não ser por meio de fragmentos que restaram do passado – os documentos ou evidências.

Nessa fase, é mais fácil navegar por períodos mais distantes do presente, e seria uma pena não aproveitar esse momento para abordar a experiência humana antes da invenção da escrita e as civilizações antigas, em função do argumento de que os alunos precisam compreender os períodos recentes, pois só lhes interessaria o presente. Por outro lado, conceitos, teorias e hipóteses não serão assimilados pelo adolescente sem que seus educadores desenvolvam uma argumentação convincente, que, por sua vez, contribuirá para que o adolescente encontre os parâmetros para a sua própria argumentação. Parte dessa argumentação passará necessariamente por exemplos concretos, por apontar as evidências materiais, uma vez que essa fase do desenvolvimento também pode ser caracterizada como a capacidade de pensar hipóteses para testá-las, indo de raciocínios lógicos e formais para o real.

7 INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA PROFESSORES

Sobre o ensino de História e historiografia

AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales:* aportes e reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994.

AMÉZOLA, Gonzalo de. *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Zorzal, 2007.

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOCH, M. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1997.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989):* A Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1997.

BUSQUETS, M. et al. *Temas transversais em Educação*. São Paulo: Ática, 1997.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARDOSO, C. F. S.; BRIGNOLI, H. P. *Os métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

______. *Uma introdução à História*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO, C. F. S.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da História*: ensaio de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar:* las Ciências Sociales y la Historia. Madrid: Aique, 1995.

______. *Documentos de identidad*. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAUI, M. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a História e os Historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

D'ALESSIO, M. M. *Reflexões sobre o saber histórico*. São Paulo: Unesp, 1998.

ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FERRO, M. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação:* a história dos dominados em todo o mundo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

______. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FONTANA, J. L. *História:* análise do passado e projeto social. Bauru: Edusc, 1998.

FREITAS, M. C. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

GAYRARD-VALY, Y. *The story of fossils:* in search of vanished worlds. Londres: Thames and Hudson, 1994. (New horizons).

GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão:* o neoliberalismo e a crise na escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

GINZBURG, C. *Olhos de madeira:* nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOULD, S. J. *O milênio em questão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HOBSBAWM, E. *O novo século:* entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

______. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JACOBY, R. *O fim da utopia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JENKINS, K. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1992.

______; CHARTIER, R.; REVEL, J. (Dir.). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LIEBESNY, Bronia; OZELLA, Sergio. Projeto de vida na promoção de saúde. In: CONTINI et al. *Adolescência e Psicologia*. *Concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 61-67.

MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. *Didática da História:* Patrimônio e História Local. Lisboa: Texto, 1994.

MINISTÉRIO da Educação, SECRETARIA de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

MORAES, J. G. V. *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2002.

NOVAES, A. (Org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

______. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OZELLA, Sergio. Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: CONTINI et al. *Adolescência e Psicologia. Concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 16-24.

PALLARES-BURKE, M. L. G. *As muitas faces da História*. São Paulo: Unesp, 2000.

PINSKY, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1997.

QUEIROZ, T. A. P. *A história do historiador*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

REIS, J. C. *A História entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1999.

______. *Escola dos Annales:* a Inovação em História. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RODRIGUES, A. E. M.; FALCON, F. J. C. *Tempos modernos:* ensaios de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *A temática indígena na escola:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Global/Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1998.

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Org.). *Nova LDB:* trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

______. *Identidades terminais:* as transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

______. (Org.). *Liberdades reguladas:* a Pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

VILAR, P. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. 6. ed. Barcelona: Crítica, 1999.

WHITROW, G. J. *O tempo na história:* concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

8 ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COM GEOGRAFIA, SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

▶ 1. "África, do berço da humanidade aos dramas e perspectivas atuais"

Atividade interdisciplinar com **Geografia**, relacionada a tema do capítulo 1, Unidade 1.

Introdução

Estudos sobre as origens do homem moderno levaram à descoberta de que as ossadas e fósseis mais antigos de seres humanos localizavam-se na África, dando a esse continente o título de berço da humanidade. Partindo dele, indivíduos e grupos da espécie *Homo sapiens* espalharam-se pelos outros continentes. Hoje, milhares de anos após esse processo, paradoxalmente o berço da civilização humana se debate entre dramas sociais como a fome, a pobreza, os conflitos armados e as epidemias, além de enfrentar o desafio de superar adversidades nos planos econômico e político. Esse quadro enseja um olhar e uma pesquisa sobre a África contemporânea, analisando os processos que levaram à emergência de profundas desigualdades – como o tráfico de escravos no período mercantilista, o neocolonialismo, a partilha do continente no século XIX, as lutas anticolonialistas na segunda metade do século XX – e examinando indicadores sociais e econômicos de países do continente onde foi identificado o mais antigo hominídeo conhecido até hoje, *Toumai*. É um trabalho de pesquisa que permitirá o estudo de aspectos históricos e geográficos.

Objetivos

- Reconhecer e analisar os quadros político, econômico, social e cultural da África contemporânea.
- Analisar indicadores sociais e econômicos da África contemporânea e avaliar ações e políticas de combate à fome, à pobreza, às epidemias e aos conflitos armados.
- Ler e interpretar mapas, plantas e cartas em diferentes escalas.
- Ler, escrever e interpretar textos de diversos gêneros e fontes.
- Desenvolver procedimentos para coletar, selecionar e organizar dados e informações em diferentes fontes de pesquisa.

Conteúdos

África: política, economia, sociedade e cultura – Indicadores sociais e econômicos – África subsaariana – Sahel – África setentrional – Estado nacional e território – Fronteiras – Bases naturais – Conflitos internos e guerras civis – Neocolonialismo – Imperialismo – Lutas anticolonialistas.

Tempo estimado

Equivalente a 5 aulas. A atividade poderá ser realizada como tarefa extraclasse.

Desenvolvimento das atividades

- Proponha aos alunos que identifiquem, em atlas históricos e geográficos, a divisão política atual do continente africano e que a comparem aos resultados da partilha da África definida na Conferência de Berlim de 1884-1885.
- Oriente os alunos a se dividirem em pequenos grupos e a examinar mapas que denotam a exploração de riquezas naturais na África. Chame-lhes a atenção para a construção de ferrovias no território pelas potências coloniais, ligando áreas produtoras a portos de exportação. Representações cartográficas atualizadas, com as bases físicas (desertos, cadeias montanhosas, lagos, bacias hidrográficas, florestas, etc.), as riquezas minerais e os perigos à vida humana representados trarão novos dados sobre o continente.
- Do mesmo modo, deverão proceder a coleta, seleção e organização de indicadores sociais e econômicos de países e regiões do continente. Entre esses dados, podem ser analisados: a taxa de mortalidade, a expectativa de vida, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o PIB *per capita*, o índice de Investimentos Estrangeiros Diretos (IED), a taxa da população com o vírus HIV e as ações desenvolvidas por países, pela ONU e por entidades internacionais (como Médicos Sem Fronteiras). É fundamental também o exame de conflitos armados e rivalidades étnico-culturais decorrentes da constituição dos Estados nacionais. Observe aos alunos que a presença de petróleo, gás, urânio e metais preciosos desperta o interesse de nações emergentes – como China, Índia, Brasil e Rússia – e instiga a reafirmação de posições estratégicas no continente por potências mundiais – como Estados Unidos e Reino Unido.
- Assinale aos alunos as diferenças econômicas e sociais entre os países da África subsaariana e os da porção Norte do continente, destacando o cinturão da fome na região do Sahel. Sugira também o levantamento de dados sobre a recente formação da União Africana.
- Solicite aos grupos de alunos a preparação de quadros-síntese de acordo com os dados e as informações levantadas e os objetivos propostos. A partir disso, eles poderão estabelecer conclusões sobre os rumos e as perspectivas da África contemporânea. Concluída essa etapa, promova uma discussão coletiva sobre os resultados.
- Avaliação: leve em conta a participação de cada aluno nas tarefas individuais e coletivas. Examine o domínio e a utilização dos conceitos em jogo e avalie a correção, a organização e a clareza na produção de textos. Recomenda-se que a turma faça uma autoavaliação sobre a experiência, destacando os principais ganhos de aprendizagem.

Bibliografia para o professor

FIORI, José Luís. Provavelmente, Deus não é africano. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 24 abr. 2008. Disponível em: <http://diplo.org.br/2008-04,a2365>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MELLO E SOUZA, Marina de. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

NATIONAL Geographic Brasil. *Capitalismo angolano*. São Paulo: Abril, n. 108, mar. 2009. p. 26-34.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança:* a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. Capítulo sobre bases naturais do continente.

Indicações de fontes para o aluno

ATLAS da história do mundo. São Paulo: Publifolha, 1995.

ATLAS histórico escolar. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Fename, 7. ed. 1979. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24652 >. Acesso em: 20 jan. 2013.

CARTOGRAFIA histórica (em francês). Disponível em: <www.atlas-historique.net>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MAGNOLI, Demétrio. *História da paz*. São Paulo: Contexto, 2008.

MAPAS históricos (em inglês). Disponível em: <www.henry-davis.com/MAPS/carto.html>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MÉDICOS Sem Fronteiras. Disponível em: <www.msf.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2007 (Viver, Aprender – EJA).

SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. São Paulo: Ática, 2008.

SMITH, Dan. *Atlas da situação mundial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

______. *Atlas dos conflitos mundiais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

ONU. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2009*. Disponível em: <www.pnud.org.br/rdh>. Acesso em: 20 jan. 2013.

UNAIDS. Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS. Disponível em: <www.onu.org.br/onu-no-brasil/unaids>. Acesso em: 20 jan. 2013.

▶ 2. “Todos os caminhos levam a Roma”

Atividade interdisciplinar com **Geografia**, relacionada a tema do capítulo 5, Unidade 2.

Introdução

Em seu apogeu, os domínios da Roma antiga se estendiam do Oriente Médio às ilhas britânicas, passando pela Germânia (hoje Alemanha), Península Ibérica, Bálcãs, norte da África e parte do Leste europeu. Para garantir a mobilidade das legiões romanas, o comércio e o controle das províncias, uma extraordinária rede de transportes terrestres foi construída, o conjunto das chamadas *vias*, com cerca de 85 mil km de extensão. Além disso, os romanos contavam com inúmeras rotas marítimas e fluviais.

Dada a sua técnica de construção – que consistia em camadas superpostas de pedras grandes e largas na base inferior, recobertas por pedras menores e argamassa, brita ou areia – as vias foram consideradas o mais rápido e eficiente meio de deslocamento terrestre até o advento da máquina a vapor. Elas interligavam praticamente todos os domínios romanos, confirmando o adágio de que todos os caminhos conduzem a Roma. A partir da capital irradiavam-se 29 estradas principais. Entre elas, a *Via Apia*, que começou a ser construída em 312 a.C. e ligava Roma ao sul da Península Itálica. Com traçado retilíneo, independente da forma do terreno, as vias possibilitavam deslocamentos de até 60 km por dia em cavalos ou veículos de tração animal. Alguns trechos da Via Apia chegavam a ter dez metros de largura. Em conjunto com o professor de Geografia, proponha aos alunos a exploração de mapas, imagens e textos sobre o assunto. O intuito é fazer com que os estudantes realizem uma sequência de atividades, visando refletir sobre o papel dos transportes na vida cotidiana e no controle territorial nos domínios romanos.

Objetivos

- Reconhecer e analisar, por meio de mapas, fotos e ilustrações, as técnicas de construção e a distribuição da rede de transportes terrestre romana.
- Localizar regiões e províncias de Roma em atlas históricos e geográficos e associá-las à atual divisão política mundial.
- Ler e interpretar mapas, plantas e cartas em diferentes escalas.
- Ler, escrever e interpretar textos de diferentes gêneros e fontes.
- Desenvolver procedimentos de coleta, seleção e organização de dados e informações em diferentes fontes de pesquisa.

Conteúdos

Roma – Domínios e províncias romanas – Rede de estradas e meios de circulação terrestre romanos – Transportes, economia, política e vida cotidiana em Roma.

Tempo estimado

Equivalente a 3 aulas. A atividade poderá ser realizada como tarefa extraclasse.

Desenvolvimento das atividades

- Com atlas histórico e geográfico em mãos, proponha aos alunos que, em pequenos grupos, localizem e analisem mapas da civilização romana, com destaque para representações do sistema de transporte terrestre. Eles poderão situar a posição de províncias romanas e observar a distribuição e a abrangência da rede de estradas, comparando mapas históricos ao planisfério político atual e a mapas com a divisão política da Europa, África e Oriente Médio hoje.
- Solicite aos alunos que identifiquem as principais vias romanas (Apia, Aurélia, Cássia, Emília, Pompeia, etc.) e as direções e pontos por elas interligados, incluindo as transalpinas e as das ilhas britânicas. Com ajuda de mapas, peça aos estudantes que identifiquem unidades militares, cidades, povoados e atividades econômicas associadas à rede de estradas.
- A partir dos dados levantados e de acordo com os estudos feitos no capítulo, proponha a elaboração de uma dissertação individual sobre o significado da rede de transportes terrestres para a civilização romana antiga.
- Avaliação: considere a clareza, a coerência e a organização das ideias da dissertação. Leve em conta a participação de cada aluno nas tarefas individuais e coletivas. Verifique com a turma os ganhos de aprendizagem com a sequência didática e avalie a possibilidade de desdobramentos futuros.

Bibliografia para o professor

CARTOGRAFIA histórica (em francês). Disponível em: <www.atlas-historique.net/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MAPAS históricos (em inglês). Disponível em: <www.henry--davis.com/MAPS/carto.html>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MCEVEDY, Colin. *Atlas da história antiga*. São Paulo: Verbo, 1990.

______. *Atlas da história medieval*. São Paulo: Verbo, 1990.

Indicações de fontes para o aluno

ATLAS da história do mundo. São Paulo: Publifolha, 1995.

ATLAS histórico escolar. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Fename, 7. ed. 1979. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24652 >. Acesso em: 20 jan. 2013.

GIANSANTI, Roberto. *Viagem do conhecimento:* guia para educadores. São Paulo: Abril, 2008. (Desafio National Geographic Brasil). Disponível em: <www.viagemdoconhecimento.com.br/desafio/guia-para-educadores/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada. *História de redes de estrada e rodovias*. Disponível em: <www.cepa.if.usp.br/energia/energia1999/Grupo4A/rodovias.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

▶ 3. "Vestígios materiais de um patrimônio imaterial"

Atividade interdisciplinar com **Sociologia** relacionada a tema do capítulo 1, Unidade 1.

Introdução

No referido capítulo, exploramos um pouco as informações coletadas e construídas por diferentes campos da ciência sobre os primeiros agrupamentos humanos na Terra. A Arqueologia é a área da ciência que se ocupa, em geral, deste tipo de estudo. Suas ferramentas, porém, são em grande parte interdisciplinares. A investigação arqueológica é amparada por químicos, biólogos, físicos, geólogos, historiadores e também por antropólogos. A "Antropologia física" ou "Antropologia arqueológica" é a parte da Antropologia que mais se aproxima dos estudos da Arqueologia. A partir de teorias explicativas das sociedades humanas, a Antropologia arqueológica examina e interpreta os vestígios materiais e dados coletados em sítios e escavações. A Etnologia – os estudos antropológicos detalhados investigativos sobre o modo de vida de um povo – se faz presente nesse processo.

Neste projeto interdisciplinar, os estudantes explorarão as faces da antropologia que estão presentes no conteúdo do capítulo, para elaborar uma interpretação fictícia sobre rastros materiais que a nossa sociedade poderia deixar a arqueólogos no futuro.

Objetivos

- Identificar diferenças entre vestígios materiais de sociedades extintas e interpretações sobre seu modo de vida.
- Refletir sobre o processo de produção do conhecimento arqueológico.

Conteúdos

Sociedades antigas – Pré-História – Arqueologia – Antropologia – Etnologia – organização social – cultura – ciência.

Tempo estimado

Equivalente a 3 aulas. Partes da atividade podem ser realizadas como tarefa extraclasse.

Desenvolvimento das atividades

- Em sala de aula, depois de terminado o estudo do capítulo 1, retome com os estudantes o que aprenderam sobre os primeiros agrupamentos humanos. Mostre que essas informações foram construídas por cientistas de diferentes disciplinas. Relacione informações que constam no capítulo com o trabalho dos cientistas. Exemplo:
  – análise da composição material de um objeto/fóssil ou material utilizado (ex.: carbono14) – Bioquímica
  – análise de tecidos e compostos preservados – Biologia
  – análise de diferentes camadas de solo encontradas numa escavação – Geologia
  – análise de variações não previsíveis no solo, tomadas como indícios de atividade humana – Geologia
- Explique aos estudantes que, em qualquer ciência, a informação coletada precisa ser analisada e interpretada. Quando se descobre a idade de um esqueleto, por exemplo, sabemos que há certo tempo havia pessoas morando naquele determinado espaço. Esse fato não explica muita coisa, porém, sem a nossa interpretação. Pergunte aos alunos como eles imaginam que essas interpretações sejam feitas.
- De forma visual (que pode ser com figuras, recortes de revistas científicas, projeção, *sites* de internet, objetos reais ou mesmo num museu[1]), mostre aos alunos alguns objetos que sejam mais e menos "reconhecíveis" em suas funções. Pergunte por que eles acham que, por exemplo, certo objeto seria usado para comer, ou para cortar coisas, etc. Mostre que eles estão fazendo associações com as coisas que eles já conhecem, com formatos familiares, etc. Explique que o processo científico acontece mais ou menos da mesma forma.
- Peça aos estudantes que realizem, em casa, uma pesquisa sobre o termo "Etnologia", tentando compreender o que é esta área de estudos. Utilizando essa palavra-chave em mecanismos de busca, é possível encontrar boas referências, como:

[1] Procure, em seu estado, se há algum museu de Arqueologia e Etnologia, em geral ligado a uma universidade pública (estadual ou federal). Muitas vezes esses museus oferecem visitas escolares guiadas, que ajudam a entender o processo de construção do conhecimento sobre grupos pré-históricos, destacando a Arqueologia e a Antropologia/Etnologia.

– Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (Disponível em: <www.mae.usp.br>), ou da UFBA (Disponível em: <www.mae.ufba.br>), UFPR (Disponível em: <www.proec.ufpr.br/links/mae.htm>), etc.

Também é uma boa ideia pedir aos estudantes que consultem enciclopédias, dicionários semânticos e dicionários de Sociologia e História, caso estejam disponíveis.

- Em sala de aula, peça aos estudantes para relatarem suas descobertas na pesquisa. Coletivamente, busquem responder às seguintes questões:
  a) O que é Etnologia?
  b) De onde vem a palavra "Etnologia"?
  c) Quais as principais ferramentas de trabalho da Etnologia?
  d) Que tipo de interpretação, análise, conclusões a Etnologia faz sobre os achados arqueológicos?
- Proponha aos estudantes um exercício de imaginação e ficção. Peça que imaginem que eles são etnólogos, no ano de 3560 d.C. Já se passaram inúmeras guerras, reconstruções, destruições. Peça que escolham um local para ser o sítio arqueológico – pode ser a escola, o bairro, a casa deles, um supermercado, etc. Depois, imaginem que irão encontrar, no futuro distante, vestígios da vida que vivemos hoje nesses locais. Individualmente ou em grupo, peça que escolham um projeto, entre os seguintes:

  – fazer um relato etnográfico fictício explicando, para os habitantes desse futuro, a vida que levamos hoje;

  – elaborar os objetos encontrados, no estado em que seriam encontrados (por exemplo, pegar um talher ou porta-retrato e transformar em "vestígio arqueológico") e escrever uma espécie de ficha para cada objeto, como se fosse o etnólogo investigando-os no futuro;

  – criar uma cena de teatro em que o etnólogo encontra os objetos e elabora as explicações;

  – dar uma palestra, como se fosse o etnólogo, sobre os achados e suas interpretações.
- Os produtos finais desse projeto deverão ser apresentados aos colegas e discutidos pela sala, num dia previamente agendado.
- Avaliação: Busque levar em conta o envolvimento dos estudantes com o projeto, em todas as suas etapas. Verifique se eles conseguiram incorporar as informações trabalhadas no capítulo e as informações adquiridas na pesquisa, no resultado final.

Bibliografia para o professor

BALDUS, H. *Ensaios de Etnologia brasileira.* São Paulo: Editora Nacional, 1937.

______. *Bibliografia crítica da Etnologia brasileira.* São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, Serviço de Comemorações Culturais, 1964.

CASTRO, E. V. Etnologia brasileira. In: MICELI, S. (Ed.). *O que ler na ciência social brasileira*. 1970-1995, vol. 1. São Paulo: Editora Sumaré /ANPOCS/CAPES, 1999. p. 109

FERNANDES, F. *A Etnologia e a sociologia no Brasil*. São Paulo: Anhembi, 1958.

MELATTI, J. C. *A Antropologia no Brasil*: um roteiro. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1983.

PEIRANO, M. Antropologia no Brasil (alteridade contextualizada). In: MICELI, S. (Ed.). *O que ler na ciência social brasileira*. 1970-1995, vol. 1. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS/CAPES, 1999.

SCHADEN, E. *Leituras de Etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

4. " Servidão e dominação"

Atividade interdisciplinar com **Filosofia** relacionada a tema do capítulo 8, Unidade 3.

Introdução

A questão da servidão e dominação, conforme estudamos pela História, é de extrema importância também para nos fazer refletir sobre suas formas atuais. Em que medida se pode pensar as formas de servidão, de sujeitamento, contemporâneos, para além de sua concretude nos trabalhos semiescravos, no trabalho infantil, na miséria, por exemplo? Seria possível pensar em formas de se estar sujeitado a ordens alheias à vontade própria de cada um, sem mesmo que se perceba isso?

O filósofo francês, Michel Foucault, nascido em 1926 e morto em 1984, ficou muito conhecido pela importância de seus estudos sobre o sujeito. A ideia que sempre o seduziu foi a de fazer uma "história do sujeito", ou, antes, do que ele mesmo chamou de *modos de subjetivação*. Sua abordagem histórica da questão da subjetividade é, claramente, uma oposição à visão cartesiana de sujeito: um ser que pensa e por isso existe, que pensa, independentemente de qualquer entorno histórico. A entidade razão, que caracteriza o sujeito da modernidade, dá-lhe uma substância, uma essência imutável. Para Foucault, no entanto, o sujeito não é uma substância, mas uma forma e ainda mais importante, é uma forma que nem sempre é idêntica a si mesma. Ou seja, o sujeito, necessariamente, vai sendo moldado, vai tomando sua forma, historicamente, em relação aos processos pelos quais passa e com os quais interage. Sendo assim, o questionamento dos universais "o homem", "a razão", "a natureza", etc., devem ser constantemente questionados e esmiuçados em sua constituição histórica para que se encontre não uma história da humanidade, mas uma história das práticas de constituição do sujeito – os modos de subjetivação –, história essa na qual o sujeito não é fundamento, mas efeito de constituição. Quais são os regimes de verdade aos quais o sujeito está submetido em cada momento? O que determina e como são determinados os modos de constituição do sujeito?

Assim sendo, o estudo das relações entre o sujeito e o poder é de fundamental importância. Trata-se de saber a que se deve submeter o sujeito, que estatuto deve ter, que posição deve ocupar para ser sujeito legítimo de conhecimento.

Os processos de subjetivação são ao mesmo tempo de objetivação. Os homens se tornam objetos de estudos, de classificações, de encaixe em determinados modos, que constituem o que é a verdade em cada momento. É nesse sentido que Foucault desenvolve seus estudos filosóficos "A História da Loucura" e "A História da Sexualidade", por exemplo. Ele busca a gênese dos modos de objetivação do sujeito, exercidas no que chamou de *práticas que dividem*, por meio das quais o sujeito é dividido em si mesmo ou em relação aos outros, como a divisão entre os loucos e os normais, os criminosos e os bons, etc. Assim como busca nos modos como o ser humano se transforma em sujeito, na maneira como se reconhece enquanto x ou y, como reconhece em si uma determinada sexualidade, por exemplo.

Como se poderia pensar os modos atuais de subjetivação? A que regimes de verdades se está contemporaneamente submetido, que modos de vida se impõem na constituição dos sujeitos hoje? Que formas moldam as subjetividades, quais são as condições que as modulam? Quais os poderes que governam a vida hoje? É indiscutível o papel da Filosofia na construção de ideias livres, complexas, criteriosas e criadoras do mundo e de si mesmo. Nesse sentido essa atividade intenta, por meio de conceito de *modos de subjetivação*, de Foucault, dar subsídios para os alunos pensarem criticamente suas condições de humanidade.

Objetivos

- Contribuir para o entendimento dos alunos da possibilidade do uso do estudo da história dos homens como um elemento de crítica e reflexão sobre a vida dos homens, em qualquer tempo, inclusive o deles mesmo, aqui e agora.
- Contribuir, por meio de estudo de conceitos filosóficos, para tornar mais complexa e crítica a compreensão que os alunos possam ter do mundo e de si mesmos dentro dele.
- Levar à compreensão do papel e da importância da discussão sobre as relações entre poder e sujeito, hoje.
- Incentivar o desenvolvimento da criatividade por meio da criação de apresentação de estudo de pesquisa realizado.
- Desenvolver capacidade de trabalhar colaborativamente.
- Desenvolver conhecimento e prática de procedimentos para coletar, selecionar e sintetizar dados em diferentes fontes de pesquisa.

Conteúdos

Modos de subjetivação – relações entre sujeito e poder – formas contemporâneas de submissão.

Tempo estimado

Equivalente a 10 aulas.

Desenvolvimento das atividades

- Numa primeira fase, de sensibilização para o tema a ser estudado, proponha uma abordagem, ainda sem importar o rigor conceitual, uma fase de "achismos", sobre o tema dos modos de subjetivação. Não é necessário que se fale explicitamente sobre esse conceito de Foucault nesse início. Traga para a aula a música Faroeste Caboclo, de Renato Russo, de preferência tocada, para que possam ouvir e ainda melhor se for possível reproduzir a letra para que os alunos possam acompanhar. Não é necessário, para o desenvolvimento dessa atividade, que seja essa a música apresentada. O professor pode escolher outra que considere mais adequada à realidade de sua escola, contanto que cumpra as mesmas funções nessa aula.
- Assim que acabarem de ouvir a música, faça um diálogo livre, sobre a vida de Santo Cristo, peça que eles reconstituam sua biografia. Faça perguntas que instiguem os alunos a perceberem os *modos de subjetivação* que estão implicados nessa história de vida. O que é que vai moldando e modulando as ações do personagem? Quais os valores e verdades nas quais se baseia para tomar suas decisões? Incentive-os a questionar se, a despeito de tudo isso, dos acontecimentos, das tradições, dos costumes e moral vigentes, é possível criar novas saídas para os problemas com os quais nos deparamos na vida.
- Com base nesses questionamentos iniciais, proponha aos alunos o trabalho de reflexão e estudo sobre a questão: quais as condições de subordinação e dominação hoje, que moldam a vida dos homens, social, cultural, econômica e politicamente?
- Esclareça que cada aluno poderá escolher um dos temas a seguir para investigar e, a partir desse interesse pelo tema, os grupos se formarão.
- No capítulo 8: '*A Europa, periferia do mundo*', estudamos os mecanismos de subordinação e dominação sociais, culturais, econômicos e políticos, na Idade Média. Vemos ali, explicitamente, condições, que hoje poderíamos chamar de violentas, contra a liberdade dos homens. Como podemos pensar subordinação e dominação hoje? Fazendo uma descrição generalizada, podemos dizer que se vive hoje, em quase todo o mundo ocidental, em nações organizadas sob os ideais da democracia. As pessoas votam para escolher seus representantes, têm liberdade de escolher seus trabalhos, podem ir e vir livremente. No entanto, poderíamos, ainda assim, pensar em formas de subordinação e dominação? Quais seriam elas?

Temas:

1-pensar a subordinação/dominação que a propaganda/*marketing* produz;

2-pensar a subordinação/dominação que os programas de TV, como novelas, programas de auditório, etc produzem;

3- pensar a subordinação/dominação que a moda produz;

4- pensar a subordinação/dominação que a tradição e os costumes produzem;

5- pensar a subordinação/dominação que a miséria produz;
6- pensar a subordinação/dominação que a turma de amigos /o(a) namorado(a) produzem;
7- pensar a subordinação/dominação que a ausência de educação e cultura produzem.

- Ajude os alunos a se organizarem em grupos, segundo os temas escolhidos e a planejarem sua pesquisa.
- Idealmente os alunos devem ter acesso à internet para buscarem definições, exemplos e estudos (artigos de jornal, artigos em *blogs*, em portais de universidades, em bibliotecas virtuais, etc.) sobre o tema. Se isso não for possível, que seja na biblioteca da escola. Essa é a primeira fase da pesquisa, a fase de coleta de dados. O professor deve acompanhar os grupos e ajudá-los a escolher fontes confiáveis.
- Peça que os alunos, organizados em seus grupos, com o material coletado em mãos, distribuam as tarefas de leitura do que foi selecionado. Eles irão dividir o trabalho de leitura para, posteriormente compartilhar a compreensão do que foi lido. Cada aluno deverá relatar para os demais de seu grupo o que leu.
- Acompanhe esse trabalho em cada grupo, pela classe, e faça com que prestem atenção na participação de todos e na colaboração. Deixe claro que é necessário que cada aluno e o grupo façam registros das fontes consultadas, resumos de autoria própria dos materiais examinados e que a elaboração da apresentação dos resultados do trabalho do grupo para a classe deve ser coletiva.
- Os alunos deverão preparar uma apresentação criativa para o tema estudado. Por exemplo, o grupo que estuda propaganda/*marketing* pode tanto inventar uma propaganda e depois analisar como é que se está tentando vender algo – como é que se influenciam as pessoas por meio das propagandas comerciais –, ou podem apresentar propagandas que já existem e estão circulando na mídia, para fazer a apresentação das reflexões do grupo sobre o tema. É desejável que, além da apresentação das reflexões, cada grupo traga/elabore/crie um objeto que leve à compreensão do tema (assim como o professor trouxe a música de Renato Russo para a aula).
- Depois da apresentação de cada grupo, a classe poderá fazer perguntas, questionamentos e observações. É desejável esse tipo de diálogo sobre um determinado objeto de conhecimento.
- Avaliação: o objetivo principal dessa atividade é fazer com que os alunos percebam relações entre formas de vida dos homens no passado e hoje. Que possam entender (e praticar) o uso do estudo da História como um elemento de crítica e reflexão sobre a vida dos homens, em qualquer tempo. O estudo desse capítulo do livro enseja a reflexão sobre a questão da subordinação/dominação em suas próprias vidas. Sendo assim, a avaliação deverá se basear nessa ideia. Não se tratará aqui de verificação de entendimento de determinado conceito. Além disso, é interessante que o professor use também como critério de avaliação a capacidade de trabalhar coletivamente, de cada aluno, e a organização da pesquisa nas fases coleta de dados, estudo/reflexão e apresentação.
- Considere a possibilidade de, depois da apresentação dos grupos, dar uma aula que exponha o conceito de *modos de subjetivação*, de Foucault, preparada a partir da bibliografia indicada.

Bibliografia para o professor

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault:* um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

JAPIASSÚ, H. ; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Indicações de fontes para o estudante

BUZZI, A. R. *Filosofia para principiantes*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2010.

9 COMENTÁRIOS E ORIENTAÇÕES POR CAPÍTULOS

Professor

Aqui começam as orientações para Bastidores da História (p. 8 a p. 21).

BASTIDORES DA HISTÓRIA

Esta seção de abertura do livro pretende ser um referencial para a seção *Discutindo a História*, presente no início de cada uma das unidades, buscando estimular problematizações, e para a seção *Para pensar historicamente* de cada um dos capítulos. O nome "bastidores" foi escolhido de acordo com a tentativa de desvendar os mecanismos de construção do conhecimento histórico, poucas vezes apresentados aos alunos.

Assim, a seção *Bastidores da História* requer a atenção do professor, que deve orientar e estimular os alunos a perceberem que os fatos históricos não podem ser vistos de uma forma única, afinal eles estão permeados pela visão de mundo de cada historiador. As reflexões propostas pela seção ressaltam aquilo que apontamos como uma das contribuições desta obra: a possibilidade de conhecer e refletir sobre a produção do conhecimento histórico.

Essas três seções vão exigir uma atuação específica do professor, uma vez que não têm a mesma estrutura do restante dos capítulos. Daí nossa proposta de trabalhar com a aula dialogada, a partir da leitura individual dos textos. Caberá ainda ao professor retomar esses temas no decorrer do estudo, destacando nos capítulos pontos que retratam essa construção do conhecimento histórico.

▶ Atividades complementares

Em janeiro de 2010, chuvas intensas causaram inundações e desmoronamentos em diversos estados do Sudeste brasileiro. Na cidade de São Luiz do Paraitinga, na região do Vale do Paraíba, em São Paulo, o transbordamento do rio Paraitinga causou a destruição de muitos prédios históricos. Esse episódio pode ser rememorado em sala para dar início a uma discussão sobre a importância do patrimônio histórico e para refinar o entendimento dos alunos acerca das fontes primárias. Para estimular o debate, sugerimos as atividades a seguir.

1. Leia com atenção os textos a seguir:

Texto 1

A reconstrução possível

Seguindo-se à comoção geral vem a realidade dos fatos sobre a destruição do centro histórico de São Luiz do Paraitinga. A cidade nasceu em 1769, sob o plano de Morgado de Mateus, ligação entre Taubaté e o porto de Ubatuba. O terreno escolhido foi aquele pouco acima do local do alagamento, onde se encontra a igreja do Rosário, descendo para a capela das Mercês (também levada pelas águas) até atingir as margens do rio. A cidade desenvolveu-se com um traçado ortogonal ao longo de vias paralelas, apertada junto ao rio e um morro íngreme. Com o cultivo do café no século XIX, tornou-se celeiro do vale com as culturas de feijão, mandioca e milho. Enriquecida, construiu a igreja e imensa praça com os casarões em área plana, porém alagadiça.

A técnica utilizada foi a do período colonial, taipa de pilão para as paredes estruturais e pau a pique para as divisórias.

Seu patrimônio urbanístico e arquitetônico foi reconhecido pelo Condephaat – órgão de preservação estadual –, que a aclamou em 1982. Agora, o Iphan – órgão nacional – já estava com o processo de tombamento como monumento nacional em fase final. A justificativa estadual fora fundamentada em seu traçado regular, expressão do pensamento de Morgado de Mateus que, ao fundar as vilas, determinava simetria, harmonia dos edifícios como espelho da ordem pública, economia e civilidade.

A cidade cresceu e construiu aquele que é considerado o mais coeso núcleo urbanístico paulista do período da cultura do café, junto com Bananal.

Que poderia ter sido feito para impedir a tragédia? Não ter construído os casarões ainda no início do século XIX em uma área que se sabia ser alagadiça?

A fachada da igreja fora ampliada, italianizada, pesando sobre sua estrutura parcialmente em taipa. As rachaduras na torre detectadas pelo IPT não chegaram a contribuir para a queda.

Sem dúvida a força das águas foi a responsável. A técnica da taipa, com barro batido e divisórias com barro sobre taquara não suportou as inundações.

Reconstruir a cidade é possível. Dominar as forças das águas dos rios Chapéu e Piratininga? O primeiro, criando barragens ainda no município de Cunha; aprofundando a calha do segundo, ampliando áreas ao longo de seu leito. Estas são as sugestões dos técnicos, expostas em recentes entrevistas.

Os casarões que passaram por reformas estão de pé, segundo técnicos do Condephaat e do Iphan. As técnicas para reconstrução serão debatidas, se concreto e alvenaria interna mantendo as fachadas ou ainda o aproveitamento dos materiais. Os técnicos do Iphan certamente contarão com a experiência – mesmo que não tenha sido nesta dimensão catastrófica – da reconstrução da cidade de Goiás, em 2001. Paraitinga, a cidade cuja espiritualidade não foi abalada, saberá ver no encontro de imagem intacta de seu padroeiro, São Luis de Tolosa, o caminho a seguir.

TIRAPELI, Percival. A reconstrução possível. *Folha de S.Paulo*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0801201010.htm>. Acesso em: 8 jan. 2013.

Texto 2

Historiador: inundação de S. Luiz é 'chocante' para patrimônio

O historiador e professor do Museu Paulista da Universidade de São Paulo (USP), Paulo Marins, classificou de "chocante" para a preservação do patrimônio cultural brasileiro a inundação que destruiu parte do centro histórico da cidade de São Luiz do Paraitinga, no Vale do Paraíba paulista, no último dia 2.

A cidade era a única do Estado a ter preservado um conjunto arquitetônico de construções do século XIX em bom estado e em grande número. As edificações eram fundamentais para a economia da cidade, que girava em torno do turismo, e para a realização das manifestações culturais locais, como os festejos do Divino Espírito Santo, o Carnaval, as festas da Semana Santa e o Corpus Christi.

"São Luiz do Paraitinga tem essa convergência muito clara entre o patrimônio material e o imaterial, que faz dessa cidade semelhante ao que é Olinda para Pernambuco, ou Pirenópolis para Goiás", afirma o professor. "Não é só a perda das edificações que existem ali, mas o fato de que essas edificações mediam uma quantidade muito grande de festas, que ocorrem em meio a elas e dentro delas. Isso foi perdido".

São Luiz do Paraitinga é lugar privilegiado para o estudo do neoclassicismo no Estado de São Paulo. Outros municípios, como Pindamonhangaba, Guaratinguetá, Itu e Campinas, têm imóveis da fase neoclássica, mas isolados e mesclados no conjunto da cidade a outras edificações dos séculos XX e XXI. Em São Luiz, havia uma configuração em grupo de um grande conjunto de imóveis, a maior parte deles erguidos no período de 1840 a 1870.

"Eles tinham características peculiares, como é o caso dos forros de dentro das casas, que são muito marcantes em São Paulo. Eles têm um desenho como se fosse um sol dentro das salas. A arquitetura, sobretudo de sobrados, também era muito significativa para o Estado, e é justamente com esse tipo de imóvel que houve uma perda muito grave para a cidade. Em alguns que sobreviveram, houve perda de revestimento e abalo estrutural".

As edificações de São Luiz eram um registro histórico da primeira área de expansão da cafeicultura brasileira no século XIX, no Vale do Paraíba. O período não é, geralmente, foco de políticas públicas de preservação de patrimônio, como acontece com as cidades com construções do período colonial, vinculadas à mineração mineira ou à economia açucareira nordestina.

"Para a população local, foi um desastre. E para aqueles que se preocupam com a preservação do patrimônio cultural é uma perda assim, não radical, como se noticiou inicialmente, talvez aquelas cifras enormes sejam revistas, mas, de qualquer maneira, o cenário que existe na cidade é de devastação", diz Marins.

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), a reconstrução dos prédios derrubados pela inundação deve ocorrer o mais rápido possível, com base nos registros de tombamento das construções da cidade.

"Nessas circunstâncias, pode-se ou fazer uma construção efetivamente contemporânea que dialogue com o passado da cidade, ou uma reconstrução, uma réplica da construção original, mas que a réplica seja evidentemente uma réplica, de maneira que não se confunda os tempos. Aquilo que era do século XIX e do início do século XX está perdido, aquilo que se terá é uma reconstrução do século XXI e é importante que isso seja bastante explicado", disse o professor.

HISTORIADOR: inundação de S. Luiz é "chocante" para patrimônio. *Agência Brasil*. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI4197364-EI306,00-Historiador+inundacao+de+S+Luiz+e+chocante+para+patrimonio.html>. Acesso em: 11 jan. 2013.

Texto 3

Registros de Paraitinga serão recuperados página por página

A história das pessoas que nasceram, se casaram ou morreram em São Luiz do Paraitinga, cidade a 182 km de São Paulo e destruída pelas chuvas na virada do ano, foi transportada de caminhão para o município de Diadema, vizinho à capital paulista. É lá que cerca de 160 livros com os registros civis dos moradores, cujas datas remetem a 1875, passarão por um cuidadoso e demorado processo de restauro.

A oficial titular do cartório de registro civil da cidade, Lara Lemucche Cruz, 30 anos, passou a tarde de quarta-feira empilhando os livros na calçada para o transporte. Entre eles, estavam 72 de nascimento, 46 de óbito e 39 de casamento, além de outros três de registros diversos. Resignados, alguns moradores que têm o seu nome inscrito naqueles livros pararam para ver a cena. Estima-se que 80% das mais de 50 mil folhas possam ser recuperadas.

O trabalho de recuperação é delicado e será feito página por página. Lara afirma que não sabe ainda como será o recomeço de seu trabalho. "É um cartório pequeno, mas tem a história dos registros de toda a cidade aqui. Espero que consigam salvar muita coisa, mas certamente não conseguiremos salvar tudo", diz.

Segundo ela, de três anos para cá, aqueles que requisitaram, por exemplo, a segunda via de uma certidão, tiveram o documento microfilmado. "Mas a grande maioria do que tínhamos aqui, não tem registro eletrônico. Nunca imaginamos que pudéssemos enfrentar uma enchente desse tamanho. Para se ter uma ideia, o cartório ficou todo coberto pela água. Nada do que estava lá dentro escapou."

Um dos encarregados pelo transporte e restauro dos livros é Leno Zan de Souza, 34 anos. Experiente no trabalho, diz que é a primeira vez que que se depara com um volume desta dimensão. Ele ainda não sabe com o tamanho da equipe que vai contar, mas espera que o grupo seja grande o suficiente para que o trabalho possa ser executado de maneira mais rápida.

“Os livros precisam ser desmontados e as folhas separadas uma a uma. Aí são lavadas com um produto químico especial e colocadas para secar. Nesse momento, as páginas que rasgaram também são reconstituídas. É dada uma capa nova aos livros. Acredito que até 80% do material que está aqui possa ser recuperado”, diz.

MAGALHÃES, Vagner. Registros de Paraitinga serão recuperados página por página. *Redação Terra*. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI4190560-EI8139,00-Registros+de+Paraitinga+serao+recuperados+pagina+por+pagina.html>. Acesso em: 11 jan. 2013.

a) Pesquise em livros, revistas e *sites* o significado do termo “tombamento”.

De acordo com o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat), “o tombamento é um ato administrativo realizado pelo Poder Público, com o objetivo de preservar para a população, por intermédio da aplicação de legislação específica, bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e até afetivo” (Disponível em: <www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.fe8f17d002247c2c53bbcfeae2308ca0/?vgnextoid=a2663ebe0a31210VgnVCM1000002e03c80aRCRD#Pergunta4>. Acesso em: 10 jan. 2013). A intenção é impedir que tais bens venham a ser destruídos ou descaracterizados. O tombamento pode ser promovido pelas esferas federal, estadual ou municipal. O órgão federal responsável é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). No caso do Estado de São Paulo, o órgão é o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat) e na cidade de São Paulo é o Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP). Ao longo do tempo, outras cidades vêm criando conselhos municipais sobre o assunto.

b) Que critérios foram usados pelos especialistas para justificar o tombamento de São Luiz do Paraitinga?

Os critérios usados na solicitação do tombamento foram: o papel da cidade no contexto da expansão da economia cafeicultora da região do Vale do Paraíba no século XIX, a conservação de um conjunto coeso de edificações típicas da arquitetura paulista de meados do século passado e o traçado urbano regular da cidade, expressão de uma época em que uma nova concepção de civilidade começava a se impor.

c) Que fontes de pesquisa histórica foram afetadas pelo transbordamento do rio Paraitinga?

Tanto fontes materiais quanto fontes escritas: edifícios, imagens religiosas, objetos de uso cotidiano e documentos de várias naturezas, como certidões de casamento e de batismo, processos judiciais, etc.

d) Em sua opinião, por que o desastre em São Luiz do Paraitinga preocupou tanto habitantes da cidade, historiadores e pesquisadores em geral?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a preservação do patrimônio histórico e cultural está relacionada à preservação de vínculos afetivos de uma comunidade. Os monumentos, imagens e documentos compõem a memória de uma comunidade e permitem o resgate de sua história, ou seja, de parte da história do país. Daí a preocupação com a tragédia ocorrida naquela cidade. É importante que os alunos observem a ligação entre patrimônio histórico e a identidade de um povo.

e) O restauro do patrimônio danificado pela enchente em São Luiz do Paraitinga deverá ser um processo longo e oneroso para o Estado. Em sua opinião, ele deve ser realizado ou o governo deve priorizar outros gastos?

Resposta pessoal. Essa questão pode suscitar polêmica. Alguns alunos podem demonstrar uma compreensão mais profunda sobre a importância e o significado da preservação do patrimônio nacional, ao passo que outros podem defender posições mais imediatistas e pragmáticas. É recomendável que a questão seja resolvida pelos próprios alunos, a partir de argumentos propostos por eles com sua intermediação.

Depois de realizar a atividade, exiba aos alunos o filme *Narradores de Javé*, de Eliane Café (Brasil, 2003, 100 min.). Antes da exibição, apresente-lhes o roteiro de observação a seguir.

- Identifique os principais personagens da trama.
- Como a história da personagem Biá é apresentada?
- O que leva os habitantes de Javé a escreverem a história da cidade?
- Compare as histórias contadas por seu Vicente, Diodora, Firmino e do Negro Velho sobre a origem da cidade. Em que elas são parecidas? E em que são diferentes?
- Como Biá reage a cada história que escuta?
- Note que a última cena repete uma imagem já mostrada outras vezes no decorrer do filme. Qual?

Após a exibição, organize os alunos em grupos e promova um debate a partir das respostas obtidas com o roteiro. Se preferir, converse com eles sobre o filme a partir das seguintes questões:

a) De que maneira ficamos conhecendo a história da cidade de Javé?

Por meio da tradição oral.

b) Podemos dizer que alguma das histórias contadas pelos habitantes de Javé era melhor do que a contada por outro? Por quê?

Não, pois todas as histórias fazem parte do patrimônio comum da cidade de Javé.

c) Em sua opinião, Biá cumpriu o que prometeu aos habitantes de Javé?

Para essa pergunta os alunos poderão elaborar diferentes respostas. O debate será rico se todas elas forem consideradas plausíveis. Durante a discussão, é importante acrescentar que Javé não tinha uma, mas várias histórias, e que qualquer escolha que Biá fizesse como registro da história oficial da cidade implicaria a rejeição de outras e, assim, o empobrecimento do patrimônio comum de Javé.

d) Em sua opinião, a inundação fez desaparecer por completo a cidade de Javé? Explique.

Aproveite a questão e destaque a importância da tradição oral na construção da identidade dos habitantes de Javé. Observe como essa tradição fazia parte do patrimônio daquela comunidade. Pode-se aproveitar a ocasião para comparar o desaparecimento de Javé sob as águas da represa ao desastre ocorrido em São Luiz do Paraitinga.

2. Ao iniciar os estudos de História, uma opção interessante é propor um debate sobre o filme *Uma cidade sem passado* (*Das Schreckliche Mädchen*), de Michael Verhoeven (Alemanha, 1989, 92 min.). Baseado em uma história real, o filme versa sobre os percalços enfrentados pela jovem estudante Sonja (Lena Stolze) ao escrever uma monografia sobre a pequena Pfilzing, sua cidade natal, no tempo do Terceiro Reich. A cada descoberta sobre a relação da cidade com o regime nazista, Sonja encontra a resistência de seus habitantes, que se recusam a relembrar o passado.

   Durante o debate, destaque os seguintes aspectos:

- A relação entre memória e história.
- O papel das instituições – como escolas, igrejas, bibliotecas – na preservação da memória coletiva.
- O direito ao acesso à informação.
- A importância da pesquisa histórica.

Caso haja tempo, proponha uma comparação entre o caso relatado no filme e as discussões que envolvem, em nosso presente, o acesso aos arquivos da época da ditadura militar no Brasil.

É interessante também observar que a cidade onde a história transcorreu realmente, Passau, na Bavária, foi alvo nos últimos anos de uma série de ataques perpetrados pela extrema direita, incluindo a tentativa de assassinato do chefe de polícia local, acusado de perseguir os membros do Partido Nacional Democrático (NPD), de tendência nazista.

3. Outra possibilidade é trabalhar com o filme *Blade Runner*, de Ridley Scott (EUA, 1982, 188 min.), no qual um grupo de replicantes, seres geneticamente criados para trabalhar no lugar dos seres humanos em colônias espaciais, passa a agir de maneira inesperada, rebelando-se contra aqueles a quem deveriam servir.

   Em sala, é possível explorar a causa da atitude independente dos androides: sua humanização associada ao acumulo de memórias e, a partir disso, o desenvolvimento da consciência sobre suas emoções e de vontade própria.

   Ao orientar os alunos à exibição do filme, peça-lhes que fiquem atentos ao papel das fotografias que aparecem em duas cenas: quando Deckard (Harrison Ford), o caçador de androides, encontra um punhado de fotos no fundo de uma gaveta no quarto onde Leon (Brion James), um dos replicantes foragidos, se hospedava; e a cena em que Deckard descobre que a delicada Rachel (Sean Young) não é humana e que suas memórias são de outra pessoa e foram implantadas pelo cientista que a concebeu. As duas ocasiões permitem um debate interessante sobre memória e identidade, sobre a confiabilidade da memória e sua relação com a construção do conhecimento histórico.

4. O uso de linhas do tempo é de grande auxílio para o desenvolvimento de noções temporais – como a de simultaneidade, sucessão, anterioridade, duração – e para a compreensão do conceito de contexto histórico.

   Ainda que os alunos disponham dessas informações no livro didático, sua mera visualização não assegura o seu entendimento. Assim, embora a elaboração de linhas do tempo seja uma atividade mais comum no Ensino Fundamental, alunos do Ensino Médio também devem ser orientados a produzi-las, pois frequentemente apresentam dificuldade em lidar com a cronologia e de fazer associações entre fatos históricos, principalmente entre aqueles que transcorreram ao mesmo tempo, mas em diferentes lugares do mundo.

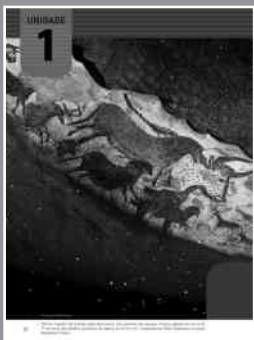
   Num primeiro momento, para familiarizá-los com a periodização, oriente-os a montar, em papel *Kraft*, uma grande linha do tempo, que deve ser fixada na parede da sala de aula. Nessa linha devem estar anotados, de maneira clara e visível, alguns acontecimentos e datas que marcam o início e o fim de cada período da História, como no modelo abaixo:

- descoberta da agricultura em 10 000 a.C. como marco do início do Neolítico;
- a invenção da escrita em 4 000 a.C. como marco do início da Idade Antiga;
- a tomada de Roma pelos hérulos em 476, como marco do princípio da Idade Média;
- a queda de Constantinopla em 1453, marcando o começo da Idade Moderna;
- a Revolução Francesa em 1789, marcando o início da Idade Contemporânea.

Ao longo do ano, os alunos poderão completar essa linha do tempo com os principais fatos estudados e imagens relativas a cada período, bem como trechos de jornais, revistas, livros, etc. Ao final, terão um grande painel ilustrado.

Durante a construção da linha, trabalhe com os alunos a indicação das datas antes e depois do nascimento de Cristo, as noções de século, era e período e o uso de escala.

UNIDADE 1

OS PRIMEIROS AGRUPAMENTOS HUMANOS

Professor
Aqui começam as orientações para a Unidade 1 e o capítulo 1 (p. 22 a p. 41).

Veja *Atividades complementares* para esta unidade no capítulo 2.

Esta unidade tem dois eixos fundamentais em torno dos quais são fornecidas informações sobre a vida dos seres humanos no período chamado de Pré-História. O primeiro eixo estrutura-se com a problematização e a contextualização histórica das ideias de "primitivo", "selvagem" ou "não civilizado". O objetivo é que o aluno compreenda as concepções sócio-históricas que tais termos evidenciam, bem como os preconceitos que carregam, associados à visão eurocêntrica de mundo. O segundo eixo diz respeito à noção de simultaneidade histórica associada à ideia de múltiplas temporalidades, que fica evidente na afirmação de que as formas de vida originais da humanidade podem também ser encontradas atualmente. A apreensão dessa noção é importante para a desestruturação de uma perspectiva evolucionista, que entende a História como uma sequência de fatos na qual o presente é necessariamente uma superação do passado.

As seções ***Discutindo a História*** e ***Para pensar historicamente*** potencializam a compreensão de aspectos relacionados à construção do conhecimento histórico. Uma melhor compreensão por parte dos alunos dependerá também da atenção dada a essas introduções e às reflexões em torno dos conceitos fundamentais apresentados.

O conteúdo proposto na seção ***Discutindo a História***, situada no início da unidade, poderá motivar debates que aproximarão a temática estudada ao contexto vivido pelos alunos. Esse trabalho poderá também ser enriquecido pela análise de filmes e desenhos animados – como "Os Flintstones", produzido pelos estúdios Hanna Barbera –, tratando-se de leituras contemporâneas do passado. No decorrer da seção, são apresentados conceitos e feitas algumas problematizações em torno dos quais é possível organizar tanto o debate com os alunos, quanto a exposição didática. Destacamos: 1) a ideia de Pré-História relacionada àquela dos povos sem escrita, reforçando que os estudos contemporâneos têm buscado romper com essa concepção; 2) a associação entre o conceito de progresso histórico e a concepção evolucionista de História e articulação de ambos com as teorias sobre a superioridade dos europeus, as quais dão base ao pensamento racista; 3) o rompimento da concepção de que existe uma cultura, investindo-se na compreensão da existência de culturas plurais e diversificadas; 4) a existência de conhecimentos técnicos adequados às necessidades dos diferentes grupos humanos, hoje e no passado, entendendo-os como práticas culturais. Nesse sentido, o destaque é a discussão do que configura a definição de tecnologia.

Capítulo 1

EM BUSCA DE NOSSOS ANCESTRAIS

Na seção ***Para pensar historicamente***, a escolha dos eixos *espaço* e *tempo* é pertinente na medida em que os conteúdos referentes ao período chamado Pré-História dão maior visibilidade a esses dois aspectos do conhecimento histórico. Sugere-se construir mapas ilustrados, cronologias ou linhas do tempo que permitam aos alunos visualizar os processos de ocupação e dispersão dos diferentes grupos humanos ao longo desse período.

Para possibilitar aos alunos que percebam que os conhecimentos apresentados foram construídos por diferentes pontos de vista, é importante destacar os apontamentos feitos ao longo do capítulo a respeito de quando se passou a ver o ser humano como fruto de uma evolução biológica ou as duas hipóteses que passaram a existir com a descoberta de fósseis de hominídeos mais antigos; bem como as divergências sobre as visões que existem a respeito das práticas de coleta e da agricultura.

Neste capítulo, promove-se a retomada da discussão da ideia de superioridade (cultural e racial) associada a um novo conceito: o darwinismo social. O assunto, abordado em ***Discutindo a História***, aparece agora com informações históricas sistematizadas a respeito da Pré-História, possibilitando que os alunos associem as informações e ampliem sua compreensão conceitual. São elencadas também características do fazer do historiador relacionadas ao conceito de vestígio. Os dois parágrafos iniciais do texto intitulado "África: nosso lugar de origem", podem motivar uma retomada do que foi abordado na seção ***Discutindo a História***, somando-se a isso termos mais específicos e relacionados ao período estudado, como *fósseis*, *paleontologia* e *arqueologia*.

No tópico "O Domínio sobre a natureza", pode-se destacar a questão da Glaciação (boxe na p. 35) como eixo para o trabalho interdisciplinar entre História e Geografia, explorando a partir dele as principais teorias de ocupação pré-colonial das Américas, relacionando temas como a migração e o próprio processo de glaciação, um assunto da Geologia.

Nas seções ***Para recordar*** e ***Exercícios de História*** retomamos os aspectos problematizados na seção ***Para pensar historicamente*** com a tentativa de possibilitar que os alunos articulem informações, datas e conceitos sobre as reflexões teóricas sobre o período estudado e sobre o fazer do historiador.

Indicações para aprofundamento do tema

Em todos os capítulos, são feitas sugestões de títulos que, acreditamos, constituem boas fontes de consulta para os assuntos tratados no livro. Alguns são estudos clássicos de renomados especialistas, outras são obras mais recentes, que apresentam novos paradigmas de pesquisa no campo da historiografia.

É importante permanecer atento aos lançamentos sobre os assuntos, além de artigos em revistas especializadas, de divulgação científica e até de interesse geral. A história é uma ciência em constante renovação.

Sugerimos também, para cada capítulo, alguns filmes para debate ou aprofundamento dos assuntos tratados durante o curso. Consistem em filmes apresentados em grande circuito ou documentários. É importante considerar que o conteúdo do filme não diz respeito efetivamente ao período do qual trata. Ou seja, ele apenas faz referências a períodos históricos, mas está carregado da visão do diretor e do estúdio que o produziu, fazendo referências mais ao presente do que propriamente ao passado. Assim, vale ressaltar que nenhum deles é o retrato fiel dos personagens ou períodos históricos. Ou seja, recomenda-se não utilizar o filme como uma ilustração do que foi explicado em aula, mas como uma forma de problematizar diferentes visões sociais da história. Devido ao caráter lúdico, assistir a esses filmes (na escola ou em casa, para posterior análise e discussão) ou a trechos escolhidos, pode ser uma estratégia didática estimulante e enriquecedora, nunca se esquecendo de apresentar a ficha técnica e a biografia do diretor ou dos atores principais.

Sugira aos alunos que se mantenham atentos a novos lançamentos e que informem aos colegas as descobertas que fizerem. Pode-se até criar uma seção no mural da sala de aula com informações sobre novos lançamentos ou recomendações feitas pelos alunos.

As indicações dispostas aparecem nas colunas laterais e/ou a seguir.

Sugestões de abordagens interdisciplinares

- História e Química: uso do isótopo do carbono (carbono 14) para calcular a idade de fósseis animais ou vegetais.
- História e Biologia: exames de DNA e a investigação arqueológica: evolução e trajetória das migrações mais antigas na América.

Pequena seleção de textos

1

A escrita no Egito

Desde o fim do IV milênio antes da nossa era, os egípcios praticavam a escrita. Adquiriram-na por si mesmos, sem imitação de nenhum sistema estrangeiro, pois os sinais adotados foram inspirados no espetáculo que o próprio país lhes oferecia, principalmente a flora e a fauna. Mas, da mesma forma que os mesopotâmios, que também criaram uma escrita, e talvez ainda antes, os egípcios não souberam – ou não quiseram – simplificar o seu sistema para facilitar-lhe o uso.

O ponto de partida é constituído pelo elementar enigma figurado, o desenho da perna significando "perna" e o do braço significando "braço". Mas o mesmo desenho adquiriu muitos outros sentidos: um sentido simbólico a fim de designar abstrações, a ação ordinariamente efetuada pelo objeto representado ou a ideia evocada pela sua visita; um sentido fonético, a fim de transcrever palavras de que o mesmo som participasse; um sentido silábico válido, como nos nossos enigmas, para escrever uma palavra polissilábica com muitos sinais correspondentes, cada um, a uma palavra monossilábica; enfim, para vinte e quatro sinais, um sentido alfabético, equivalente a uma letra, consoante forte ou próxima de uma de nossas vogais aspiradas. [...]

[...] O desenho primitivo exigia grande habilidade manual e, sobrecarregado de pormenor, fazia com que o trabalho se efetuasse em ritmo lento. Só foi conservado para as inscrições em madeira, pedra ou metal, isto é, praticamente, para os textos oficiais, por meio dos quais concorria com um elemento decorativo para os monumentos, quase todos de caráter religioso: em vista disso, os gregos darão a estes sinais o nome de "hieróglifos", ou seja, "gravuras sagradas". Quanto à escrita concorrente, reduzida aos contornos e deformada, para tornar-se mais rápida, houve, inicialmente, a escrita "hierática" (literalmente: "sagrada", o que é falso) que foi a dos documentos em papiro durante todo o período faraônico e, depois, em época posterior, a escrita "demótica", isto é, "popular".

AYMARD, A.; AUBOYER, J. *O Oriente e a Grécia*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1960. p. 107. (História geral das civilizações, 1).

Bibliografia

A AURORA da Humanidade. Rio de Janeiro: Time-Life/Abril Coleções, 1993. (História em Revista).

AYMARD, A.; AUBOYER, J. *O Oriente e a Grécia*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1960. (História Geral das Civilizações, 1).

CELORIA, F. *Arqueologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

CIVILIZAÇÕES Perdidas. Rio de Janeiro: Time-Life/Abril Coleções, 1999-2000.

CUNHA, M. C. da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FUNARI, P. P. *Arqueologia*. São Paulo: Ática, 1988.

JORGE, M.; PROUS, A.; RIBEIRO, L. *Brasil rupestre*: arte pré-histórica brasileira. Curitiba: Zencrane Livros, 2006.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

LEITE, B. *Fim de milênio:* uma História dos calendários, profecias e catástrofes cósmicas. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

LEITE, M. A falha arqueológica do Brasil. In: *Folha de S.Paulo*. 19 mar. 2000. Mais!, p. 4.

LIMA, M. R. de. *Fósseis do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1986.

MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

NOVAES, A. (Org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PROUS, A. *Arqueologia brasileira*. Brasília: Ed. da UnB, 1992.

________. *O Brasil antes dos brasileiros:* a pré-História do nosso país. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.

REVISTA USP – *Dossiê surgimento do homem na América*. São Paulo. n. 34. jun./jul./ago. 1997.

REVISTA USP – *Dossiê antes de Cabral.* São Paulo. n. 44. dez./jan./fev. 1999-2000, I e II.

TENÓRIO, M. C. (Org.). *Pré-História da* Terra Brasilis. Rio de Janeiro: Ed. da Uerj, 2000.

TRIGGER, B. *História do pensamento arqueológico*. São Paulo: Odysseus, 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Museu de Arqueologia e Etnologia. *Origens e expansão das sociedades indígenas:* guia temático para professores. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia, 1997.

Endereços eletrônicos

Evolução Humana. Disponível em: <www2.assis.unesp.br/darwinnobrasil/humanev2.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013. É um interessante artigo sobre a evolução humana, cujo eixo central é a comparação das características anatômicas dos *Homo sapiens* e de outros hominídeos.

Institute of Human Origins – Arizona State University. Disponível em: <www.becominghuman.org>. Acesso em: 20 jan. 2013. O *site*, em inglês, traz vários artigos acadêmicos sobre pesquisas atuais a respeito da origem da espécie humana e da evolução anatômica dos hominídeos. Há ainda uma linha do tempo ilustrada.

Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.mae.usp.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu do Homem Americano (PI). Disponível em: <www.fumdham.org.br/museu.asp>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Smithsonian Institute/National Museum of Natural History (em inglês). Disponível em: <www.mnh.si.edu>. Acesso em: 20 jan. 2013.

2

A grande aventura humana

De fato, a grande aventura humana da ocupação do planeta se iniciou há um milhão de anos, quando algum membro do grupo dos *Homo erectus*, firmando-se sobre seus pés, esticou a cabeça por sobre a rala vegetação da savana africana e se perguntou sobre o que haveria para além das montanhas que ele percebia acima da linha do horizonte. Naquele instante, talvez não fosse relevante o problema alimentar ou a necessidade de mais espaço. Nada nos leva a crer que aquele nosso ancestral tenha abandonado seu *habitat* para resolver alguma questão material. Tanto isso é verdade que a esmagadora maioria de membros do grupo permaneceu no continente africano. É até provável que sua saída tenha sido um risco não devidamente calculado, uma vez que estaria trocando o seguro pelo duvidoso, o poço de água conhecido ou o riacho ao lado do acampamento pelo perigo de uma área desértica; poderia estar ameaçado em sua segurança, já que saía de uma área onde os perigos eram conhecidos, rumo ao desconhecido; abandonava uma região em que a tecnologia da sobrevivência era dominada para se embrenhar em situações novas.

Então, por quê?

Por espírito de aventura.

Não negamos condições objetivas como fundamentais para a ação humana. Mas que não se negue a ação do homem na História, seu poder decisório, sua iniciativa.

Aliás, a própria humanização do homem se dá nesse processo. Sabemos que, quanto mais primitivo o ser vivo, mais indiferenciado ele é. Dois protozoários são mais semelhantes entre si do que dois peixes, que por sua vez são mais semelhantes entre si do que dois cães. Entre os homens, as diferenças são maiores; não se veem dois indivíduos iguais. Nessa linha de raciocínio, que não vale apenas para a aparência física mas também para o comportamento psicossocial, a atitude de aventurar-se, de ousar, é num certo nível um passo importante no processo de humanização.

PINSKY, J. *As primeiras civilizações*. 3. ed. São Paulo: Atual, 1988. p. 17.

▶ Comentários das atividades

Questões interdisciplinares (*Sobre evolução*)

1. Pela sobrevivência e reprodução dos sobreviventes com características que permitam o melhor aproveitamento dos recursos fornecidos pelo meio, bem como a extinção daqueles que não as possuem.
2. Através do pressuposto de que a seleção natural também se aplica às relações humanas, o que implica na visão de que os grupos mais adaptados a um determinado modelo social, político, econômico ou cultural são superiores em relação aos demais e, portanto, podem subjugá-los.

   Estas questões permitem um diálogo entre as disciplinas História e Biologia no que se refere ao darwinismo, tema fundamental e incontestável para os estudos biológicos. Entretanto, quando descontextualizado e aplicado para explicar as relações sociais humanas, esse conceito pode conduzir a conclusões perigosas, como a de justificar a dominação de um grupo sobre outro. Por isso, é importante mostrar aos alunos que essa teoria de grande caráter explicativo na Biologia pode ser apropriada incorretamente para incitar a discriminação entre os seres humanos, fundamentando, por exemplo, a ideologia nazista da raça ariana "pura".

Para recordar

O texto produzido pelos alunos deverá conter, dentre outros aspectos, alguns dos pontos que indicamos a seguir. No período Paleolítico, os grupos humanos eram pouco numerosos e viviam constantemente se deslocando em busca dos recursos necessários à sua sobrevivência, uma vez que dependiam da caça, da pesca e da coleta. O deslocamento constante levava-os a viverem em abrigos provisórios, como tendas e cavernas. Também por essa razão, carregavam consigo poucos objetos, fabricados em geral com pedra lascada. Esse estilo de vida sofreu mudanças significativas com a domesticação de animais e vegetais. Sem depender tanto da natureza, os grupos humanos sedentarizaram-se e tornaram-se mais numerosos. Por essa razão, precisaram desenvolver uma organização social mais ampla, atribuindo a um grupo a tarefa de organizar a vida coletiva. Ao mesmo tempo, a oferta mais constante e maior de alimento permitiu que parte da comunidade se dedicasse a outras atividades. Assim, ocorreu a especialização do trabalho: ceramistas e tecelões, por exemplo, podiam dedicar todo seu tempo à fabricação de potes de barro ou tapetes e depois trocá-los pelo alimento de que necessitavam. Esses grupos passaram a habitar cabanas e casas mais sólidas, formando aldeias. Seus instrumentos se multiplicaram e desenvolveu-se a técnica do polimento e, mais tarde, da metalurgia.

Exercícios de História

1. Análise de imagem
   a) A evolução é associada ao desenvolvimento da tecnologia bélica.

b) Na charge, o progresso não está associado à conquista do conforto, do conhecimento ou da felicidade, mas da guerra e da crescente capacidade humana de promover a destruição. Nesse sentido, o progresso é mostrado como um longo caminho em direção à dizimação da espécie, que o macaco do desenho decide abreviar.

2. Análise de texto e imagem

a) Freud faz referência à teoria da evolução.

b) Porque tirou o ser humano da condição de criatura especial, feita à imagem e semelhança de Deus, como propunha a doutrina católica, e o inseriu no mundo animal, submetido às mesmas leis naturais de todas as demais espécies.

c) Darwin é representado como um híbrido.

d) Não, pois de acordo com a teoria da evolução os seres humanos não descendem dos macacos, mas de um primata primitivo que, por meio da seleção natural, teria dado origem a várias espécies de primatas, dentre elas os antepassados do homem moderno.

A atividade tem como objetivo promover o desenvolvimento da noção de empatia histórica apontada no segundo item da seção *Para pensar historicamente*. Para dar mais sentido à proposta, é possível retomar o trecho da abertura e relê-lo com os alunos. Ressalte o significado de dizer que é preciso compreender o passado em sua especificidade.

3. Leitura de texto e reflexão

a) Não, pois durante muito tempo os grupos humanos tenderam a se afirmar pela diferença em relação a outros grupos, considerando humanos apenas a si próprios. O conceito abrangente de humanidade é bastante recente.

b) O racismo e o etnocentrismo foram obstáculos à constituição do conceito de humanidade.

c) Os alunos podem apresentar respostas diferentes em função dos conhecimentos que mobilizarem. Caso considerem os reflexos do darwinismo nas teorias sociais, podem entender que a teoria da evolução forneceu as bases da ideologia imperialista do século XIX. Mas se considerarem as recentes pesquisas genéticas, que descartaram a aplicação do conceito de raça para os seres humanos, podem entender que a ciência favoreceu o desenvolvimento de um conceito mais abrangente de humanidade. Caso apareçam respostas diferentes na classe, estimule-os a debaterem suas ideias e defenderem-nas com argumentos sólidos.

d) Em geral os alunos apontam o uso da razão como o principal diferencial entre seres humanos e animais. Contudo, podem elencar outras características, como o uso da linguagem, a capacidade para fabricar ferramentas, a criatividade e a capacidade de imaginar, entre outros. Ocorre, porém, que as pesquisas recentes sobre comportamento animal têm mostrado que muitas das faculdades consideradas essencialmente humanas não o são de fato e que, afinal, nossas habilidades diferem das de outros animais apenas em termos de grau. Por exemplo, a primatologia tem provado que os grandes símios são capazes de entender e dominar a linguagem humana, ainda que o façam de maneira limitada e utilizando a linguagem de sinais ao invés da fala. Alguns chimpanzés parecem ser capazes de entender a arte e se expressar por meio dela, mesmo que não representem o mundo como nós o vemos. Várias espécies de primatas fabricam ferramentas de vários tipos e a técnica de fabricação é ensinada aos membros jovens pelos indivíduos mais velhos dos bandos. Macacos *rhesus*, bastante distantes da espécie humana, são capazes de compreender e utilizar conceitos matemáticos simples. Todas essas descobertas têm colocado abaixo os critérios tradicionais de classificação e, hoje, há mesmo quem defenda a inclusão dos chimpanzés no gênero *Homo*. Assim, será bastante estimulante colocar os alunos diante dessas descobertas, estimulando a reflexão e a busca de novas respostas à questão apresentada.

4. Leitura e pesquisa

a) O personagem principal do conto de Asimov é Timmie, um menino Neanderthal, que parece frágil e ressentido com o fato de não ser igual às pessoas com quem convive.

b) Fisicamente, os Neanderthais eram mais baixos, tinham ossatura mais larga e cérebro ligeiramente maior do que os homens modernos, embora uma parte da comunidade científica defenda que eles eram menos inteligentes. Seu crânio tinha formato diferente do nosso, com nariz achatado e largo, queixo extremamente estreito e testa proeminente e ampla. É quase certo que tivessem habilidade para a fala e que tenham desenvolvido algum tipo de linguagem. Eram exímios caçadores e fabricavam diversas ferramentas com pedra lascada, ossos, conchas e possivelmente madeira. Pesquisas recentes indicam que eram capazes de pensamento abstrato: desenvolveram rituais de enterramento, instrumentos musicais e objetos de adorno com significado simbólico.

c) Sim, embora tivessem aspecto diferente, sua inteligência e estrutura física permitiam que fossem capazes de viver de maneira muito semelhante, senão idêntica, aos homens modernos. Eram capazes de fabricar e manusear instrumentos, falar, dominar linguagem simbólica e desenvolver laços de afeto e solidariedade com seus semelhantes.

d) Resposta pessoal. Os debates em torno dessa questão são acirrados e inconclusos. Há material farto sobre o assunto em revistas de divulgação científica, como *Scientific America Brasil, Nature, Pesquisa Fapesp* e *Ciência Hoje*, jornais e *sites* de universidades e institutos de pesquisa. Pode-se estimular os alunos a fazer um levantamento dessas informações, classificá-las conforme as hipóteses que sustentam ou a que estão associadas e debater os dados encontrados.

Destaque que a atividade está relacionada à terceira assertiva apresentada na seção *Para pensar historicamente*, no início do capítulo. Nesse sentido, é possível promover sua retomada, solicitando aos alunos que elaborem uma resposta à questão proposta naquela seção. Chame a atenção para a relatividade do conhecimento científico, bem como a ideia de ponto de vista do pesquisador. A retomada do item pode dar mais sentido à atividade e ampliar a compreensão das características da construção do pensamento histórico.

Capítulo 2

Professor
Aqui começam as orientações para o capítulo 2 (p. 42 a p. 57).

A OCUPAÇÃO DO CONTINENTE EM QUE VIVEMOS

Seguindo a orientação geral da obra, o capítulo apresenta informações a respeito das bases a partir das quais o conhecimento sobre o período de ocupação do continente americano foi elaborado. Nesse sentido, é possível chamar a atenção dos alunos para a relação determinante entre os achados arqueológicos e a fundamentação das hipóteses de diferentes pesquisadores.

A seção *Para pensar historicamente* apresenta norteadores de leitura que poderão ser retomados ao longo do capítulo, de forma a ajudar os alunos a construir o sentido do texto mantendo o foco em dois grandes eixos: as informações e conceitos a respeito da ocupação do território e as discussões teóricas que permeiam o conhecimento produzido sobre o assunto. As atividades propostas na seção *Para recordar*, além de promover a organização das informações centrais, objetivam também retomar os aspectos problematizados na seção inicial.

▶ Indicações para aprofundamento do tema

Seguem sugestões de endereços eletrônicos nas colunas laterais.

▶ Pequena seleção de textos

O que faz um arqueólogo?

Em busca de uma arca desaparecida que concederia poderes fantásticos, o arqueólogo Indiana Jones cruza desertos e enfrenta agentes nazistas que atravessam seu caminho. Com direção de Steven Spielberg, o filme *Caçadores da arca perdida*, que traz o ator Harrison Ford no papel de "Indy", foi sucesso de público em 1981 e vencedor de 5 Oscars no ano seguinte. O estereótipo da imagem do arqueólogo-super-herói criado pelo cinema norte-amerciano, e difundido por boa parte do planeta, pode ser rapidamente rebatido pela realidade vivida por um profissional da área. "As expedições arqueológicas são, na verdade, somente uma parte do trabalho do arqueólogo e, normalmente, acontecem apenas em algumas épocas do ano, quando as condições climáticas são mais propícias". A afirmação é da arqueóloga Tania Andrade Lima, do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. [...]

Atualmente, cerca de 95% dos arqueólogos do Brasil trabalham com arqueologia de contrato. Grande parte dos sítios arqueológicos são descobertos ao acaso, em meio a uma construção ou uma obra. Nesse caso, uma equipe de arqueólogos é contratada (daí o nome "arqueologia de contrato") para promover um salvamento do sítio, caso ele esteja em destruição iminente. Se não houver risco de destruição, o sítio deverá ser cadastrado no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) para posterior pesquisa. Então, entra o trabalho da arqueologia acadêmica. Na realidade, o profissional que trabalha por contrato passa mais tempo em expedições do que o arqueólogo acadêmico, justamente porque migra de um sítio ao outro.

Do campo ao laboratório

Em seu depoimento, Prous evidencia as dificuldades encontradas no trabalho de campo, seja por contrato ou realizando pesquisas acadêmicas. "O trabalho nos sítios não é fácil, você precisa ficar confinado, convive com um grupo limitado de pessoas muitas vezes por um longo tempo, se submete a variações climáticas. É preciso ser apaixonado pela profissão para ser arqueólogo."

Neves reclama da saudade enquanto está em expedição: "Eu adoro trabalho de campo, se eu pudesse passaria a vida no campo, mas é difícil por causa do distanciamento da família".

De acordo com Pedro Paulo Funari, do Departamento de História da Unicamp, o trabalho do arqueólogo pode ser dividido em quatro etapas: campo, processamento em laboratório, estudo e publicação.

Antes de ir a campo, o arqueólogo deve ter em mente o trabalho que irá realizar. Após realizada uma prospecção inicial, de superfície ou aérea, inicia-se o trabalho de escavação. "Usamos ferramentas normais de pedreiro e fazemos a escavação com as próprias mãos", afirma Neves. Durante as escavações, os materiais encontrados são registrados e descritos em fichas de campo. Numa fase posterior, o material é selecionado e apenas parte dele é levado para laboratórios específicos para que sejam estudados, analisados e, muitas vezes, comparados com o material encontrado em outros sítios.

Atualmente, as datações de todo material arqueológico encontrado no Brasil são feitas em laboratórios no exterior por meio de "testes cegos" (teste realizados em dois laboratórios diferentes para que os resultados possam ser comparados e, assim, mais precisos). Por isso, uma datação realizada por carbono catorze ainda é muito cara no Brasil.

"A datação não é Deus que te responde a idade de uma pedra, mas pode dizer, por exemplo, que um pedacinho de carvão foi queimado há mais ou menos 2500 anos", explica Neves. Data-

Endereços eletrônicos

Fundação Museu do Homem Americano. São Raimundo Nonato, Piauí. Disponível em: <www.fumdham.org.br/fundacao.html>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu de Arqueologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://muarq.ufms.br/site/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu de Arqueologia e Etnologia Americana. Juiz de Fora, Minas Gerais. Disponível em: <www.ufjf.br/maea/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.mae.usp.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu de Arqueologia e Etnologia. Salvador, Bahia. Disponível em: <www.mae.ufba.br/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu Arqueológico de Xingó. Canindé de São Francisco, Sergipe. Disponível em: <http://max.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu do Homem Americano (PI). Disponível em: <www.fumdham.org.br/museu.asp>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém, Pará. Disponível em: <www.museu-goeldi.br/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

do o material, cabe ao arqueólogo trabalhar o contexto do fóssil. "O arqueólogo tem que mostrar, por exemplo, no caso de um esqueleto encontrado, que o peixe do qual esse osso fazia parte morreu tantos anos atrás, foi trazido para o sítio arqueológico porque foi pescado e consumido por uma comunidade. Os materiais que são datados estão no contexto de uma intervenção humana", conclui.

Por último, cabe também ao arqueólogo publicar o material trabalhado em catálogos de artefatos e fazer o relato da expedição que, muitas vezes, é publicado em algum periódico específico da área.

Disponível em: <www.comciencia.br/reportagens/arqueologia/arq04.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Comentários das atividades

Questões interdisciplinares (*Extraindo informações do chão*)

1. Através da estratigrafia é possível identificar em qual período Luzia provavelmente teria vivido. O decaimento de carbono 14 revela sua idade aproximada e a análise de DNA permite a reconstituição de suas características genéticas.
2. Com o decaimento de carbono 14 é possível identificar a idade de um fóssil através da comparação entre a quantidade de carbono 14 presente no fóssil e na de um ser vivo; já a análise do DNA, que carrega as informações genéticas de um ser, permite a análise do desenvolvimento da espécie, bem como conjecturas sobre características dela, através da comparação com material genético de espécies semelhantes.

   Professor, é possível utilizar o achado do fóssil de Luzia como situação-problema comum às disciplinas de História, Biologia, Química e Geografia. O processo arqueológico se vale de métodos provenientes de diversas áreas; a identificação do período de um fóssil através da estratigrafia, por exemplo, requer conhecimento acerca da composição e propriedades físicas do solo (Geografia), já o decaimento de carbono 14 exige conhecimentos acerca de ligações químicas, e a análise de DNA e o estudo da genética necessitam do aparato teórico da Biologia.

Para recordar

O aluno pode compor o texto com informações variadas, conforme se apropriar do que foi oferecido pelo texto didático. Contudo, é importante que ele perceba que cada cultura que se desenvolveu no continente esteve associada à descoberta de estratégias para assegurar a vida dos seres humanos em ambientes particulares, com fauna e flora específicas. Ele deve perceber que, para se adaptar a diferentes ambientes naturais, os grupos humanos que povoaram o continente americano precisaram desenvolver diferentes estratégias de sobrevivência. Assim, os grupos que se estabeleceram no litoral criaram uma cultura baseada no consumo principalmente de peixes, crustáceos e moluscos, e desenvolveram conhecimentos de canoagem e pesca. Seus objetos rituais, feitos em pedra polida, estão associados a animais próprios da região, como peixes e aves. Os povos que se adaptaram às regiões de campo, por sua vez, aprimoraram as técnicas de caça de aves e de animais velozes, e a produção de instrumentos próprios para esse fim, como boleadeiras e flechas. Já aqueles que desenvolveram a agricultura, fabricaram peças de cerâmica e instrumentos de trabalho como mós e enxadas, muitas vezes decorando-os com motivos que remetem aos recursos mais importantes de sua região, como o milho na América Central.

Exercícios de História

1. Leitura e valorização do patrimônio histórico
   a) A pesquisa arqueológica realizada na Amazônia nos permite conhecer as soluções encontradas ao longo dos séculos pelas populações pré-históricas que viveram na região, absorvendo seus conhecimentos e os adaptando às necessidades atuais.
   b) Porque existe no Brasil uma tendência a enxergar o passado como algo morto, sem vínculo com o presente e sem relação com experiências e necessidades atuais.
   c) A pesquisa arqueológica tem feito consideráveis progressos no Brasil na última década e além de terem ocorrido descobertas importantes, iniciativas para a preservação de nosso patrimônio arqueológico têm sido tomadas. É possível discutir com os alunos os resultados das pesquisas, ajudando-os a perceber as vantagens aferidas desses avanços. Pode-se também comentar sobre o crescimento do turismo arqueológico no Brasil. Para a realização dessa pesquisa, recomenda-se consultar *sites* de fundações, de órgãos governamentais e de revistas eletrônicas, como a do CNPq. Há também publicações de qualidade disponíveis nas bancas de jornal, como as revistas *Pesquisa Fapesp, Ciência Hoje* e *Scientific America.*
2. Leitura e reflexão
   a) Daniel Mundukuru define cultura como o conhecimento gerado pelo domínio do homem sobre a natureza, que foi se transformando e aperfeiçoando ao longo de sua passagem de uma geração a outra. No decorrer desse processo, cada povo, cada cultura, foi desenvolvendo características próprias que o diferenciam de outros povos.
   b) As populações que habitaram no passado o território do Brasil atual encontraram ambientes diferentes uns dos outros, que lhes impunham desafios diversos, para os quais precisaram desenvolver soluções específicas. Sendo o território brasileiro vasto e marcado pela diversidade natural, era de se esperar que também as culturas desenvolvidas ali fossem igualmente variadas e diversas.
   c) A questão pode despertar um interessante debate. Alguns alunos poderão considerar que o contato com os europeus descaracterizou as culturas nativas e levou várias delas à extinção. Outros podem avaliar que esse contato impulsionou transformações no interior das culturas indígenas, mas não sua descaracterização, uma vez que a preservação de uma cultura não significa sua imobilidade.

   Utilize o texto dessa atividade como ponto de partida para a discussão a respeito de cultura e trabalho, estabelecendo um diálogo com Sociologia. Seria interessante primeiro levantar os conhecimentos prévios dos alunos, questionando o que eles entendem por cultura e qual relação esta poderia ter com a organização do trabalho em uma sociedade. Feito isto, poderia-se verificar como o autor estabelece essa relação em seu texto e como poderíamos pensá-la no contexto atual das sociedades humanas.
3. Interpretação de uma letra de música
   a) A civilização e a cultura são tomadas, na canção, como fatores exógenos à vida do "eu lírico", capazes de destruí-lo. Essa destruição implicaria a perda da autonomia e da identidade ("contanto que me deixem/ficar na minha/contanto que me deixem/ficar com minha vida na mão").

b) Todas essas são manifestações da cultura popular, uma vez que estão ligadas a tradições e conhecimentos construídos ao longo do tempo e transmitidos de uma geração para outra.

Aproveite o momento para discutir os conceitos de cultura erudita, cultura popular e identidade cultural com os alunos.

4. Observação, associação e dedução

a) No primeiro, polimento da pedra; no segundo, perfuração das conchas e amarração delas com algum tipo de fio; no terceiro, polimento e perfuração do osso de baleia; e no quarto, moldagem e preparo da argila.

b) O primeiro pode ter servido como objeto ritualístico; o segundo e o terceiro podem ter sido adornos, possivelmente associados a alguma função mágica ou significado simbólico; e o terceiro, como objeto utilitário.

Essa atividade é importante por retomar, em um contexto prático, como o arqueólogo produz conhecimento a partir de artefatos encontrados. O momento da socialização das respostas pode ser propício à sistematização dos conteúdos abordados no capítulo e favorecer a ressignificação de conceitos ligados à produção de conhecimento científico nas Ciências Humanas.

▶ Questões & testes

Capítulo 1

Enem

1. B; 2. E; 3. B

Vestibulares

4. Resposta pessoal dos alunos. É importante discutir com eles a influência do presente sobre o trabalho do historiador e o seu papel na atualidade.

5. V V V F V

6. a) Espera-se que o aluno aponte os seguintes significados da Revolução Neolítica: sedentarização; agricultura; surgimento das primeiras cidades.

b) Espera-se que o aluno aponte os seguintes problemas conceituais: está permeado pelo eurocentrismo; utiliza um critério restrito de classificação cultural – a escrita; classifica as sociedades ágrafas como sendo a-históricas.

7. B 8. A

Capítulo 2

Enem

9. B 10. B 11. E

Vestibulares

12. B 13. A 14. C

Olimpíadas da Unicamp

15. B

▶ Atividades complementares

Roteiro de estudo

Proponha um trabalho de síntese das informações do capítulo 1 seguindo o roteiro a seguir. Isso pode ser feito por meio de discussões em grupo, elaboração de um fichamento, redação de um resumo, criação de painéis ilustrados, etc.

a) a valorização das fontes escritas e a formulação do termo "pré-história";

b) a ideia de progresso e o conceito de "primitivo";

c) o eurocentrismo e a formulação das teorias racistas;

d) a origem africana dos antepassados dos seres humanos;

e) a evolução humana: dos primeiros hominídeos ao *Homo sapiens sapiens*;

f) o período Paleolítico: a vida das sociedades caçadoras-coletoras;

g) a descoberta da agricultura e as transformações na vida dos grupos humanos;

h) o período Neolítico: a vida nas aldeias.

É importante observar se, ao realizar esta atividade, os alunos conseguiram trabalhar com autonomia, evitando cópias ou declamações mecânicas das fontes pesquisadas. No caso de você ter pedido uma produção textual, procure também avaliar a coesão e coerência dos textos, bem como a correção das informações contidas neles. Valorize a capacidade dos alunos de articular informações obtidas em diferentes fontes, como o texto-didático, textos complementares, informações oferecidas em aula, etc. Fique atento ao fato de os estudantes terem compreendido adequadamente o que se entende por *eurocentrismo, progresso, Pré-História, nomadismo, sedentarismo, economia caçadora-coletora, economia agropastoril, aldeia e cidade*. Em relação a estes dois últimos conceitos, observe se não tendem a conceber a cidade apenas como uma aldeia expandida. É importante que os alunos compreendam que aldeia e cidade são termos associados a duas formas bastante diferentes de organização social e política, e que a diferença entre elas não se limita a um problema de dimensão.

Análise de filme

Para trabalhar com os conceitos de espécie, evolução e cultura é possível propor um trabalho com o filme *A Guerra do Fogo*, de Jean-Jacques Annaud (França/Canadá, 1981). Ao exibir o filme, peça para que os alunos fiquem atentos aos seguintes aspectos:

a) As diferenças existentes entre vários grupos humanos em relação ao desenvolvimento tecnológico e os conhecimentos acerca do mundo natural (fogo, armas, alimentação, etc).

b) As formas como as personagens se comunicam.

c) As estratégias de sobrevivência utilizadas pelos vários grupos humanos.

d) A relação que se estabelece entre os vários grupos humanos que coexistem e entre os membros de um mesmo grupo.

Ao discutir com eles o filme, enfatize a coexistência e competição entre várias espécies de hominídeos. Chame a atenção dos alunos para o fato de alguns estarem mais bem adaptados ao meio do que outros, encontrando estratégias mais eficientes de sobrevivência. Discuta ainda o papel do fogo na história e compare como cada grupo de hominídeos lida com ele. Incentive-os ainda a avaliar a importância do desenvolvimento da linguagem para o estabelecimento da cooperação entre os indivíduos e para a transmissão da cultura. Aspectos relativos ao pensamento simbólico também poderão ser explorados.

Outra possibilidade é trabalhar com o filme *Geração roubada*, de Phillip Noyce (Austrália, 2002), que retrata a segregação imposta aos aborígenes pelos descendentes dos colonos ingleses que se estabeleceram na Austrália a partir do século XVIII. Baseado numa história real, esse drama conta a saga de três irmãs aborígenes que escapam do centro educacional onde eram mantidas confinadas para retornarem ao lar materno, de onde haviam sido arrancadas para serem "civilizadas".

O filme permite problematizar os conceitos de civilização/barbárie e levar o aluno a refletir sobre os efeitos perversos das medidas autoritárias e segregacionistas, mesmo quando legitimadas por boas intenções. Na história, o responsável pelos aborígenes, o Sr. Neville, acredita sinceramente estar fazendo o bem para a população nativa ao afastá-la de sua língua, de sua tradição e cultura e ao "integrar" as crianças mestiças ao torná-las serviçais dos brancos.

Projeto interdisciplinar: Brasil pré-colombiano: cultura marajoara

Áreas de estudo

História, Geografia e Arte.

Tempo requerido

De um a dois meses.

Equipe de trabalho

Dois ou três integrantes por equipe.

Objetivos gerais

- Este projeto tem como objetivo conhecer a sociedade marajoara, que habitava a Amazônia antes da colonização.
- Estabelecendo relações entre o espaço físico que ocupavam (paisagem natural) e seus elementos culturais e sociais, a identidade desse grupo poderá ser construída. O levantamento de dados da atualidade permitirá estabelecer e distinguir mudanças e permanências, evidenciando aspectos dessa sociedade.
- O projeto divide-se em duas partes: a primeira será reservada para pesquisas e estudos interdisciplinares (História, Geografia e Arte) e poderá ser feita em duplas ou trios. Na segunda parte, com o auxílio da disciplina de Arte, os alunos, individualmente, reproduzirão uma peça de cerâmica inspirada nos padrões da arte marajoara.

Roteiro de trabalho

- Em dupla, os alunos deverão fazer uma pesquisa para levantar os seguintes dados:
  – localização geográfica da Ilha de Marajó e confecção de mapa detalhando a ilha;
  – aspectos naturais da ilha, como relevo, hidrografia, vegetação e clima;
  – origem dos antigos habitantes da Ilha de Marajó (considerar as diversas teses a respeito);
  – núcleos habitacionais de Marajó e sua trajetória ao longo do tempo (como viviam, meios de subsistência, divisão do trabalho, hábitos e costumes, etc.);
  – produção artesanal: principais desenhos e técnicas utilizadas, tipos de objetos e respectivas funções e usos. Pesquisar imagens e reproduzir os desenhos ou fazer colagens em painéis;
  – atividades econômicas atuais da população da Ilha de Marajó;
  – mudanças e permanências da cultura marajoara: o que se modificou ao longo do tempo e o que permaneceu da antiga cultura marajoara.
- Individualmente, os alunos reproduzirão livremente uma peça de cerâmica inspirada nos padrões da cultura marajoara, conforme as pesquisas realizadas. O material utilizado será basicamente argila ou massa de modelar. Outra alternativa é pedir que tragam uma peça pronta, como um vaso ou um pote, cuja forma seja semelhante à das peças marajoaras. Nesse caso, o trabalho em baixo-relevo poderá ser substituído por pinturas, observando sempre o tema proposto.
- Em equipes, elaborar um trabalho final (em forma de jornal, revista, documentário audiovisual, ou qualquer outra forma, em comum acordo entre professor e alunos).
- Montar uma exposição das obras elaboradas individualmente. Cada uma delas deverá conter identificação, uso e função, indicação do tipo de desenho inserido na peça, descrição do tema, técnica empregada e nome do autor.

Observação: Havendo facilidade para obter dados sobre culturas amazônicas no período pré-colombiano, o projeto pode ser ampliado para o estudo da cerâmica de outras regiões, como a da região de Santarém (Pará).

Fontes básicas de pesquisa

- MUSEU Paraense Emílio Goeldi. Arte da terra: resgate da cultura material e iconográfica do Pará. Belém: Sebrae, 1999.
- NEVES, E. G. Os índios antes de Cabral: Arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global, Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1998. p. 171-2.
- ROOSEVELT, A. C. Arqueologia amazônica. In: CUNHA, M. C. (Org.). *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 53-86.
- ZANINI, W. (Org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. v. 1.

Competências e habilidades exploradas de acordo com os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio

- Construção da identidade coletiva partindo da recuperação da memória de grupos sociais pertencentes à história pré-colombiana brasileira.
- Situar o(s) grupo(s) social(is) no tempo e no espaço, traçando paralelos entre a paisagem natural e seu modo de vida.
- Comparação com a situação atual.
- Introdução de conhecimentos sobre práticas sociais, econômicas e culturais em tempos distintos.

Adaptado de BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, 1999.

UNIDADE 2

CIVILIZAÇÕES ANTIGAS

O item *Discutindo a História* pretende introduzir o estudo das civilizações da Antiguidade chamando a atenção dos alunos à necessidade de se romper a divisão tradicional que tem marcado os estudos históricos sobre esse período. Além disso, foca o conceito de civilização, essencial ao estudo dos povos antigos. O texto retoma conceitos trabalhados na primeira unidade, como *progresso histórico* e *eurocentrismo*, inserindo-os agora no contexto desse período.

O principal objetivo das questões elencadas neste item é possibilitar que os alunos se aproximem da História, compreendendo como ela foi transformada em conhecimento, ou seja, com atenção à metodologia do estudo da História e à historicidade e relatividade do conhecimento histórico. O boxe da p. 61 permite um tratamento interdisciplinar entre História, Química, Biologia, mostrando como o trabalho dos especialistas nos sítios arqueológicos utiliza métodos que mobilizam o conhecimento de diversas áreas para realizar a análise dos achados arqueológicos.

Capítulo 3

A VIDA EM CIDADES

Professor
Aqui começam as orientações para a Unidade 2 e o capítulo 3 (p. 58 a p. 115).

Veja *Atividades complementares* para esta unidade no capítulo 5.

O objetivo geral deste capítulo é introduzir as primeiras civilizações naquilo em que alterou significativamente a vida dos seres humanos, ou seja, o surgimento das cidades. Isso é feito em perspectiva global e multicultural, englobando a África (e não apenas o Egito) e a América, além do Extremo Oriente. Essa perspectiva que adotamos tem por alvo construir um panorama multicultural das origens da civilização e a sua relação com as cidades. Dessa forma, a Antiguidade, como aqui consideramos, mais que um período arbitrário e claramente delimitado no tempo, é um fenômeno humano, mundial e comum aos diversos povos, e significa basicamente a passagem da vida em pequenos grupos para a vida em grandes grupos – cidades, reinos, impérios – que são básicos para entendermos toda a história posterior, chegando até a atualidade.

Como se construiu o conhecimento que temos sobre esse tema? Quais os contextos culturais, geopolíticos e teóricos em que se elaboraram as informações sobre as primeiras civilizações do Oriente Próximo e Médio, do Extremo Oriente, da América e da África? Essas questões são parte do *Discutindo a História* desta unidade, que contém elementos para reflexão e debate referentes aos assuntos deste e de outros capítulos.

Trabalhar com as chamadas "grandes civilizações" da Antiguidade permite eleger diversos temas para discussão. Sugerimos como ponto de partida o tema das cidades como experiência humana compartilhada ao redor do planeta. A temática do surgimento das cidades e de seu significado histórico pode provocar o interesse dos alunos, pelo fato de a maioria deles provavelmente habitar ou conhecer pequenos, médios e grandes centros urbanos. Ao mesmo tempo, permitirá que eles identifiquem diferenças ao comparar as antigas cidades a sua própria experiência de vida – não se esquecendo de que se deve evitar esquemas baseados nas ideias de "superioridade-inferioridade", sempre buscando entender cada experiência diferente da nossa em sua especificidade e valor intrínseco.

A seção *Para pensar historicamente* levanta questões fundamentais abordadas no decorrer do capítulo. Sugere-se que, ao final do estudo de cada civilização, os alunos registrem a contribuição desses povos para a organização do que chamamos de cidade. Essa atividade poderá ser feita retomando sempre o *Para pensar historicamente*.

A primeira parte do capítulo e a primeira ocorrência da seção *Exercícios de História* destacam o processo de surgimento das aldeias e descreve como alguns grupos formaram agrupamentos mais parecidos com cidades. Sugere-se destacar aspectos que os teóricos consideram determinantes para se definir uma cidade, ressaltando-se a complexidade dessa definição.

De forma geral, o capítulo pretende incentivar a compreensão da relatividade cultural e promover uma postura ao mesmo tempo analítica e tolerante. Os alunos também são convidados a refletir sobre a sua própria cidade, aproveitando o que aprenderam sobre cidades antigas e exercitando um aspecto do método científico (que pode ser uma das bases do pensamento crítico): a elaboração de hipóteses.

Por fim, sugerimos a elaboração de uma linha do tempo que contenha datas fundamentais da História de cada uma das civilizações estudadas. Essa pode ser uma estratégia interessante para quebrar a ideia de que as civilizações sucediam-se no tempo. Ao convidar os alunos a compor gradualmente a linha do tempo, contribui-se para a construção da noção de simultaneidade

ao potencializar a percepção de que os povos estudados conviviam, tinham relações comerciais, realizavam trocas culturais e guerreavam entre si por territórios e recursos naturais.

Este capítulo é mais longo que os demais, mas ele está dividido em itens menores, acompanhados das respectivas atividades, o que o auxiliará no planejamento.

▶ Indicações para aprofundamento do tema

Seguem sugestões de livros, tese, endereços eletrônicos e filmes nas colunas laterais e/ou abaixo.

▶ Sugestões de abordagens interdisciplinares

- História e Matemática: o uso e a origem das raízes quadrada e cúbica e da divisão do círculo em 360 graus.
- História e Geografia: as disputas no Oriente Médio, as paisagens e a história regional.
- História e Economia: comparação entre o modo de produção asiático e os demais modos de produção.

▶ Pequena seleção de textos

As civilizações nos grandes rios

A história de nossa civilização ocidental tem origem no Oriente, onde, por volta de 3000 a.C., certos povos já haviam descoberto a escrita e tinham chegado a um sistema complexo de vida. Desenvolviam diversas atividades organizadas de trabalho, no campo e nas cidades, tinham uma forma definida de governo e leis que protegiam e defendiam os interesses da comunidade; tinham enfim uma cultura. É o que chamamos civilização.

As primeiras civilizações, cuja história podemos reconstruir parcialmente, evoluíram em regiões banhadas pelos grandes rios: na Índia, junto ao Indo; na China, às margens do rio Amarelo (Huang-ho); na Mesopotâmia, no vale formado pelo Tigre e pelo Eufrates; no Egito, ao longo do rio Nilo. Pouco se conhece a respeito das civilizações mais antigas na Índia e na China, mas dispomos de informações suficientes para saber como progrediram as civilizações do Egito e da Mesopotâmia.

HOLLANDA, S. B. de. *História da civilização*. São Paulo: Nacional, 1975. p. 11.

Êxodo

E os filhos de Israel partiram de Ramessés por Socot, sendo perto de seiscentos mil homens a pé, afora os meninos. E partiu também com eles uma inumerável multidão de toda sorte de gentes, e ovelhas, e gados, e animais de diversos gêneros em muito grande quantidade. E cozeram a farinha que tinham levado do Egito já amassada; e fizeram dela pães ázimos, cozidos no borralho; porque não puderam fazê-la levedar, apressando-os os Egípcios a partir, e não lhes permitindo nenhuma demora; nem tinham podido preparar nada de comer. Ora, o tempo que os filhos de Israel tinham morado no Egito, foi de quatrocentos e trinta anos. Completos os quais, todo o exército do Senhor saiu no mesmo dia da terra do Egito. Esta noite, em que os tirou da terra do Egito, deve ser consagrada ao Senhor; e todos os filhos de Israel a devem celebrar nas suas gerações.

BÍBLIA sagrada. Êxodo 12, 37-42. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 1967.

▶ Comentários das atividades

Exercícios de História (*Dos grupos nômades às cidades*)

1. Leitura e reflexão

   a) Ao afirmar que "cidades são produto da terra", o autor refere-se à ideia de que é do ambiente rural que provêm os recursos que serão transformados no meio urbano e em função dos quais os indivíduos definirão seu lugar uns em relação aos outros, e determinarão seus papéis e formas de relacionamento dentro da sociedade. Para o autor, dizer que "cidades são produto do tempo" significa afirmar que elas são expressão de um processo civilizatório, pelo qual a intrincada rede de relações que se estabelecem entre os indivíduos no interior de uma coletividade ao longo do tempo se articula e toma uma forma organizada. Nela, toda criação humana se potencializa e se recobre de novos significados.

Bibliografia

AYMARD, A.; AUBOYER, J. *O Oriente e a Grécia*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1960. (História Geral das Civilizações, 1).

BAKOS, M. *Fatos e mitos do antigo Egito*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CARDOSO, C. F. S. *Antiguidade oriental*: política e religião. São Paulo: Contexto, 1997.

______. *Sociedades do antigo Oriente Próximo*. São Paulo: Ática, 1995.

______. *Sete olhares sobre a Antiguidade*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1998.

DONATO, H. *A História do calendário*. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

MUMFORD, L. *A cidade na história:* suas origens, transformações e perspectivas. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REDE, M. *Família e patrimônio na antiga Mesopotâmia*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Endereços eletrônicos

Cartilha didática (em inglês) sobre as escavações em Çatal Huyuk, incluindo diversas atividades e visita virtual. Disponível em: <www.smm.org/catal/top.php?visited=TRUE>. Acesso em: 20 jan. 2013. *Site* elaborado por uma arqueóloga, é destinado ao público juvenil. Apresenta muitas fotos e é de fácil navegação, apesar de ser em inglês.

Locais históricos, monumentos e curiosidades do Egito. Disponível em: <www.tourism.egnet.net>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Exposição de peças egípcias do Museu Britânico. Disponível em: <www.britishmuseum.org/explore/world_cultures/africa/ancient_egypt.aspx>. Acesso em: 20 jan. 2013. Muitas das peças levadas do Egito pelos britânicos encontram-se em exposição nesse museu. Há fotografias de peças e de pergaminhos, em que se pode observar a escrita hieroglífica.

Declaração de Independência do Estado de Israel. Disponível em: <www.webjudaica.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu do Egito. Disponível em: <www.gem.gov.eg >. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museu do Louvre (Paris, França). Disponível em: <www.louvre.fr>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Museus Capitolinos. Disponível em: <www.museicapitolini.org>. Acesso em: 20 jan. 2013. Portal do conjunto de museus instalados em palácios romanos, disponibiliza várias informações e fotografias das peças romanas antigas que compõem o acervo.

Reportagem da revista *Superinteressante* de dezembro de 2006, que discute a hipótese de um descobrimento chinês do Brasil. Disponível em: <http://super.abril.com.br/superarquivo/2006/conteudo_192404.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2013.

b) Resposta pessoal.

c) Resposta pessoal.

Procure verificar se os alunos foram capazes de diferenciar os vários tempos que se sobrepõem e se combinam numa cidade, e se conseguiram apreender o incrível dinamismo que marca as relações no seu interior. É desejável que os alunos consigam perceber que a vida urbana é marcada por espantosa maleabilidade, sendo capaz de se transformar conforme as circunstâncias.

2. Análise de imagem e redação

Durante todo o século XIX, a ideia de civilização esteve associada à de superioridade cultural. A relação foi estabelecida pelos estudiosos europeus que buscavam, assim, afirmar o domínio econômico e cultural dos povos colonizadores sobre as populações dos continentes americano e africano. Hoje, conforme o texto da seção ***Discutindo a História***, não se considera mais a civilização como o estágio mais avançado que todos os povos necessariamente teriam de alcançar. "Não é possível comparar as transformações das sociedades humanas com a evolução das espécies ou com o crescimento dos seres vivos". Tendo sido as cidades formadas a partir de um processo evolutivo inaugurado pelas aldeias, não se pode considerar que as sociedades que desenvolveram esse tipo de aglomeração são superiores às que permaneceram nômades ou seminômades, ou mesmo àquelas que vivem no espaço rural.

Nesta atividade retomamos a questão apresentada na seção ***Para pensar historicamente***. Sugerimos que, como parte de um trabalho que objetiva promover a desconstrução de preconceitos sociais reforçados por essa visão discriminatória e de uma visão de história de base eurocêntrica, essa discussão seja periodicamente retomada.

3. Leitura de texto e pesquisa

a) Para o autor, as mulheres, pela prática de culto aos mortos e pela busca por lugares seguros e protegidos para dar a luz ("simbolizados pelo círculo remetendo à cidade com muralhas"), são as verdadeiras fundadoras de cidades e civilizações.

b) Se preferir, organize grupos de trabalho para o levantamento de informações em material previamente preparado por você. Também podem ser convidados membros da comunidade que possam trazer informações sobre a formação da cidade e o papel das mulheres nesse processo. Essa atividade pode favorecer o combate à discriminação de gênero na medida em que as narrativas mais tradicionais tendem a destacar apenas as ações dos homens, reconhecendo-os como fundadores e colonizadores. É possível também trazer exemplos de mulheres de diferentes classes sociais que tiveram um papel importante na constituição da sociedade brasileira.

Diálogo com Sociologia. Este texto aponta para uma hipótese a respeito do surgimento das cidades. Tal hipótese, por sua vez abarca as primeiras formas de diferenciação social dentro das primeiras civilizações. Ao pedir ao aluno que faça uma pesquisa sobre o surgimento de sua cidade, proporcionamos um confronto entre o presente e o passado com o espaço em que ele vive.

Exercícios de História *(A civilização mesopotâmica)*

1. Análise de texto

a) Gilgamesh foi um herói mítico sumério, protagonista do texto conhecido como a *Epopeia de Gilgamesh*. No trecho mencionado, Enkidu anuncia a vontade de Enlil, pai dos deuses de que Gilgamesh não se torne um deus imortal, mas sim que se estabeleça como grande rei mortal, do qual a sociedade suméria necessitava.

b) O texto nos permite saber que, para os sumérios, o rei era alguém que governava por determinação dos deuses ("*o pai dos deuses te deu um trono, reinar é o teu destino*"), mas não compartilhava de sua natureza, sendo mortal como os demais seres humanos ("*a vida eterna não é o teu destino*"). O rei era chefe militar (*Ele te garante a vitória nas batalhas de onde não escapam fugitivos; o sucesso é teu nas incursões militares e nos implacáveis assaltos por ti empreendidos*), juiz (*não abuses deste poder; sê justo com teus servos no palácio; faze justiça perante Shamash*) e detinha enorme poder sobre seus súditos ("*Ele te deu o poder de atar e desatar, de ser as trevas e a luz da humanidade. Ele te deu a supremacia sem paralelo sobre o povo*").

Essa atividade permite o diálogo com a Literatura. Trabalhar a *Epopeia de Gilgamesh* como uma narrativa literária, de cunho mítico-histórico. Indagar aos alunos: Que informações este texto revela sobre a sociedade suméria? Qual é o papel da narrativa mítica para esta sociedade?

2. Leitura de imagem

a) O relevo enfatiza a violência e a superioridade militar dos assírios sobre seus inimigos. A cena em que o soldado assírio (identificado pelo capacete pontiagudo) corta a cabeça do inimigo morto é particularmente forte, assim como o corpo decapitado à esquerda.

b) Para afirmar o poder real perante seus súditos e intimidar os inimigos dos assírios.

3. Interpretação de texto e associação

a) Não, Jean Bottéro defende que, antes dos gregos, os habitantes do Antigo Oriente já se esforçavam por compreender o universo por meio da organização e classificação de seus elementos.

b) O autor apresenta como indícios listas de palavras cuneiformes agrupadas segundo critérios que levam em conta semelhanças e diferenças percebidas entre os elementos arrolados.

c) Os artigos se organizam, assim como as listas de Jean Bottéro, como uma lista de decisões tomadas por Hamurábi em casos particulares, sendo que estes casos são agrupados em função das semelhanças que guardam uns com os outros. Por exemplo, os artigos 200 e 201 tratam de casos jurídicos envolvendo danos aos dentes da vítima; o artigo 202 não se refere a dentes, mas a danos na face – percebe-se uma associação feita entre dentes/ boca/ face para se agrupar os artigos; já os artigos 229 a 232 tratam todos de prejuízos relacionados a desabamentos de moradias.

Solicite aos alunos, após as atividades propostas acima, que organizem uma cronologia listando as informações do capítulo sobre o processo de formação das cidades (de 10 000 a.C. até a constituição das cidades mesopotâmicas). Sugira-lhes que organizem uma lista de contribuições dos povos mesopotâmicos para os povos da contemporaneidade. Essa lista poderá ser alimentada ao final de cada item do capítulo.

Questões interdisciplinares *(Mumificação)*

1. Os egípcios conservavam seus mortos através do processo de mumificação que consistia na retirada de órgãos e aplicação de substâncias conservadoras, tais como resina, o que garantiu a preservação em bom estado dessas múmias até a atualidade.

2. Através da mumificação os egípcios puderam ampliar seus conhecimentos sobre os órgãos do corpo humano, bem como sua posição. Este conhecimento permitiu a identificação de doenças, bem como métodos de cura, que incluíam o uso de cirurgias.

A mumificação pode ser utilizada como situação-problema interdisciplinar com a Biologia. Pode-se trabalhar a função cultural da mumificação, bem como seu papel para uma maior compreensão

acerca do modo de vida dos antigos egípcios. Em relação à Biologia, pode-se estudar como os egípcios desenvolveram muitos conhecimentos sobre o corpo humano, seus órgãos e tecidos graças, em parte, ao processo de mumificação.

Para recordar *(Mesopotâmia e Egito)*

1. Ao fixarem-se às margens de grandes rios e com o consequente desenvolvimento da capacidade de armazenar produtos agrícolas e domesticar animais, alguns grupos humanos sofreram um aumento populacional. Esse crescimento gerou a necessidade de se construir diques e canais, erguidos pelas coletividades locais e regionais conhecidas por nomos. Devido à atuação dos nomarcas, à expansão das atividades agrícolas e às disputas territoriais, os nomos foram unificados e posteriormente governados por um faraó.
2. Sim, pois o surgimento das cidades em meio ao crescimento de agrupamentos humanos provocado pela sedentarização no período Neolítico favoreceu as trocas comerciais entre as vilas que rodeavam as cidades.
3. Ambos os povos fixaram-se em regiões próximas a rios e desenvolveram técnicas de irrigação que permitiram o aumento da produção agrícola. Também houve, nos dois casos, o aumento da população em função da melhoria das condições de vida provocadas pela sedentarização e o consequente crescimento de algumas aldeias, que se transformaram em cidades. É possível identificar também na história das duas civilizações a existência de um Estado centralizado que, a certa altura, se responsabilizou pela construção e manutenção de diques e canais de irrigação.

Exercícios de História *(A civilização egípcia)*

1. Leitura de imagem
   a) Estão transportando uma enorme estátua, possivelmente de um nomarca.
   b) Os personagens devem ser egípcios recrutados para trabalhar na construção de um monumento ou alguma outra obra de grande porte. Essa hipótese se justifica pelo fato de a população egípcia estar sujeita à servidão coletiva, sendo frequentemente convocada para prestar serviços em nome do faraó.
   c) O afresco pode significar o poder de comando do nomarca ou ser uma espécie de relato de seu esforço para cumprir todos os rituais fúnebres que poderiam facilitar seu caminho para o mundo de Osíris, assegurando a conquista da vida eterna.
2. Leitura e reflexão
   a) Era assegurar a ordem divina e estabilidade da vida por meio da perpetuação de um mundo cuja criação ocorrera no início dos tempos.
   b) Porque o faraó era considerado uma figura divina e, por conseguinte, imortal. Para os egípcios, a morte física do faraó representava a sua passagem para o "céu" e a transmissão de sua essência para o corpo do faraó seguinte.
   c) No Egito, o faraó era considerado um deus encarnado, ao passo que nos reinos mesopotâmicos o governante era apenas um representante dos deuses na terra.
3. Comparação de pontos de vista
   a) A relação entre o processo de centralização do poder e a realização das obras hidráulicas no Egito.
   b) Não, pois enquanto Vercoutterr defende que a necessidade de coordenação das obras hidráulicas impulsionou a centralização do poder, Ciro Flamarion Cardoso argumenta que essa centralização ocorreu muito depois dos trabalhos de irrigação já terem se estabelecido localmente, nos nomos.
   c) Porque esse controle foi fundamental para a prática da agricultura, principal atividade econômica do Egito, e esteve no cerne de todas as suas relações econômicas, sociais, culturais, religiosas e políticas.

   O objetivo da atividade é que os alunos percebam que os historiadores elaboram explicações divergentes para determinados fatos históricos. É possível ressaltar esse aspecto ao final das discussões, solicitando aos alunos que fiquem atentos a essa questão no decorrer de todo o estudo do ano. É possível também solicitar a eles que retomem o texto do capítulo e verifiquem com qual das duas posições historiográficas os autores deste livro se identificam. Há trechos como o seguinte que permitem visualizar esse aspecto ("Estudos e pesquisas arqueológicas e históricas apuraram que a organização do trabalho às margens do Nilo, a construção de diques e outras obras foram realizadas inicialmente pelas coletividades locais e regionais conhecidas como nomos. Mais tarde, ficaram a cargo de uma estrutura governamental mais complexa").

Para recordar *(Hebreus, fenícios e persas)*

1. Os Dez Mandamentos apresentados por Moisés aos hebreus impuseram ao povo um código moral que, sendo atribuído a Deus, conferia unidade e estabilidade à comunidade, fortalecendo os vínculos e a identidade entre seus membros.
2. A civilização fenícia se desenvolveu numa estreita faixa de terra localizada entre o mar e as montanhas, onde eram escassas as terras férteis. Em função disso, praticamente o único recurso com o qual os fenícios contavam para sua sobrevivência era a navegação. Assim, tornaram-se grandes pescadores e exímios comerciantes, tendo controlado as rotas marítimas de toda a costa mediterrânica. Esse domínio sobre os mares conferiu enorme poder a um grupo de grandes comerciantes e donos de embarcações, que assumiram o governo das cidades fenícias. Esse governo comandado por uma elite de homens ligados à atividade marítima é conhecido como talassocracia.
3. Para controlar seu enorme império, Dario I dividiu-o em unidades administrativas chamadas de satrápias e nomeou homens de sua confiança para governá-las. Para manter essas satrápias sob sua autoridade, mantinha-as sob estrita vigilância. Além disso, impôs um único padrão monetário e criou um eficiente sistema de correios que agilizava a comunicação entre as várias partes do Império.

Exercícios de História *(A civilização dos hebreus, fenícios e persas)*

1. Comparação e reflexão

   Esta atividade analisa semelhanças e diferenças entre sociedades, permitindo retomar os conceitos de tempo-espaço e da relação presente-passado. Há um quadro a ser preenchido pelos alunos, sobre os seis povos indicados, cujas respostas poderão ser próximas às montadas na tabela a seguir.

   Caso julgue conveniente, o professor poderá solicitar um quadro parecido, a ser preenchido com informações sobre o aluno: dados sobre espaço, tempo (local de moradia, idade), religião (dos pais ou do aluno), condição profissional e social, etc. Isso permite buscar semelhanças e diferenças entre os alunos, entre alunos e outros grupos sociais da cidade e entre alunos e os povos da Antiguidade, estudados no capítulo. É preciso cuidar para que se respeitem essas diferenças, reforçando o reconhecimento da pluralidade cultural. Ao professor cabe optar e esclarecer, acompanhar e orientar a atividade para alcançar os objetivos desejados. É possível, inclusive, priorizar certos itens a serem marcados nos quadros, especialmente aqueles que permitem novas discussões.

Civilização	Localização	Economia	Sociedade	Governo	Cultura	Religião	Período
Egípcia	nordeste da África	predomínio da agricultura no vale do Nilo	servidão coletiva: faraó, sacerdotes, funcionários do Estado, nobres, camponeses e escravos	faraó: centralismo	culto dos mortos, mumificação, medicina, astronomia, engenharia e matemática	grande influência cultural: politeísmo antropozoo--mórfico	± 4000 a.C. a 525 a.C.
Império Assírio	norte da Mesopotâmia	pilhagem e agricultura	servidão coletiva: guerreiros e servidão coletiva dos conquistados	despotismo real	biblioteca de Nínive	politeísta	± 1300 a.C. a ± 612 a.C.
Segundo Império Babilônico	região da Caldeia	agricultura	servidão coletiva: monarca, sacerdotes, funcionários do Estado, comerciantes, artesãos, camponeses e escravos	monarquias despóticas teocráticas	de origem sumeriana: lenda do dilúvio; mito da criação; astronomia; arquitetura e escultura	politeística, de origem sumeriana	± 612 a.C. a 539 a.C.
Fenícia	área do Líbano atual	comércio	comerciantes/ armadores e camadas populares (trabalhadores livres e escravos)	talassocracia	astronomia e matemática	politeísmo: Baal, Astarteia, etc.	± 2500 a.C. a ± 500 a.C.
Império Persa	leste da Mesopotâmia	agricultura e comércio	servidão coletiva: monarcas, funcionários do Estado, nobres, camponeses e escravos	despotismo monárquico	administração: satrápias	Ormuz-Mazda e Arimã	± 539 a.C. a ± 330 a.C.
Hebraica	± Israel atual	pastoril e agrária	monarquia, proprietários/ sacerdotes/ funcionários do governo/ comerciantes/ camponeses/ pastores/ escravos	patriarcas, juízes e reis	arquitetura (Templo de Jerusalém) e força da religião	monoteísmo	± 2000 a.C. a ± 70 d.C.

2. Leitura de texto e levantamento de hipótese
   a) Não, de acordo com o texto, na época em que abandonaram Ur, os hebreus ainda eram politeístas e antropomorfistas.
   b) Moisés desencorajou o culto a outros deuses que não Javé, preparando o terreno para o estabelecimento do monoteísmo entre os hebreus.
   c) Ao deixar o Egito depois de vários séculos estabelecidos no país, muitos hebreus devem ter absorvido hábitos e crenças egípcios. Essa aculturação pode ter enfraquecido o sentimento de unidade entre os hebreus. Ao defender o culto a um único deus, Moisés fortalecia a identidade hebraica, de modo a enfatizar a diferença entre hebreus e outros povos, e assim imprimia um sentimento de unidade ao povo que liderava.
3. Leitura e reflexão
   a) Não, as fontes contrariam a versão bíblica. Os autores apresentam duas provas contrárias à versão de que o reino de Judá e o de Israel teriam se formado após conflitos entre as partes norte e sul do reino unificado: a primeira, oferecida

pelas escavações arqueológicas, sugere que desde o início dos assentamentos hebraicos em Canaã, ocorreu a formação de dois núcleos distintos, no norte e no sul; a segunda prova são textos escritos em que aparecem citados dois reinos na região do atual estado de Israel, que identificam até mesmo suas respectivas capitais.

b) Resposta pessoal. Aqui a ideia é discutir com os alunos o valor documental da Bíblia ainda que seus textos não relatem a "verdade" histórica. É importante que compreendam que seu conteúdo, cruzado com informações obtidas de outras fontes, ainda é fundamental para se compreender a formação do judaísmo e do cristianismo, e para se conhecer usos e costumes dos vários povos que habitaram a região do Oriente na Idade Antiga.

4. Análise de imagem

a) Duas características importantes são a figura do barco alongado, aparentemente uma tirreme de guerra, que remete ao domínio fenício dos mares, e as inscrições de letras do alfabeto desenvolvido pelos fenícios, logo abaixo dela.

b) Os fenícios desenvolveram uma ampla rede de comércio que se estendia por todo o mar Mediterrâneo. Em vários pontos do litoral mediterrânico os fenícios estabeleceram colônias e entrepostos comerciais, de modo que vestígios dessa presença são encontrados em toda a região.

5. Leitura e reflexão sobre a história recente

a) Porque essa associação o valorizaria na medida em que estabeleceria uma pretensa continuidade entre a época de ouro do Império Persa e o governo do xá Reza Pahlevi. Assim, o xá capitalizaria para si o prestígio dos antigos governantes persas.

b) Resposta pessoal. Estimule seus alunos a pesquisarem mais informações sobre o tratamento que os antigos imperadores persas dispensavam a seus súditos e o tratamento dispensado pelo xá Reza Pahlevi ao povo iraniano. Enfatize a preocupação de Ciro, expressa no Cilindro de Ciro, em assegurar o bem-estar de seus súditos e a política de tolerância de seu reinado e a violência usada pelo xá contra seus opositores. Chame a atenção também para o trecho do texto em que o autor comenta os gastos do governo com luxo em contraste com a pobreza da população iraniana.

c) Foi destruir a memória do governo anterior do xá e marcar o início de um novo tempo, inaugurado pela revolução islâmica e a "fundação" de um novo Irã, desvinculado do passado persa. Assim, buscava-se substituir a identidade nacional por uma nova identidade conferida pela religião.

Para recordar *(O Extremo Oriente: Índia e China)*

1. As primeiras cidades chinesas se desenvolveram aproximadamente no vale do rio Amarelo. Essas cidades estavam organizadas como cidades-Estado, não havendo então um poder central. O primeiro estado chinês foi criado no século XVIII a.C. pelos reis da **dinastia Chang**, que uniram várias cidades-Estado sob sua autoridade e iniciaram a construção de grandes templos, palácios e fortificações por meio da mobilização de milhares de camponeses e escravos. Derrubada pelo ataque de um reino do oeste por volta de 1100 a.C., a dinastia Chang foi substituída pela **dinastia Chou** (ou Zhou). Sob o reinado dos novos governantes, a China, conhecida então como Reino do Meio, atingiu grande esplendor cultural. Foi nesse período que o pensamento de Confúcio difundiu-se pelo império, influenciando fortemente os governos seguintes. Contudo, o fortalecimento dos grandes senhores de terra e a consequente fragmentação do poder político favoreceram a invasão do império por povos nômades vindos do norte e do oeste, o que causou o enfraquecimento dos Chou. Por isso, o período que se estende do século V a.C. ao século III a.C. foi marcado pelas guerras e pela instabilidade política, sendo conhecido como "período dos reinos combatentes". Essa situação só chegou ao fim com a ascensão ao poder de Shi Huang Ti, do reino Ch'in, que fundou a **dinastia Ch'in** e reunificou o império. Durante seu reinado, ocorreu forte repressão política e foi iniciada a construção da Grande Muralha da China para proteger o império contra os invasores nômades. A morte de Shi Huang Ti, em 210 a.C., abriu um novo período de rebeliões internas e disputas pelo poder, interrompidas em 202 a.C. com a ascensão ao poder de outra dinastia, a **Han**. Iniciaria aí uma fase de expansão e de contenção dos hunos, invasores nômades do norte. A dinastia Han foi marcada pela adoção do confucionismo como doutrina oficial, mas também pela penetração do budismo na China. Foi ainda um período de grande desenvolvimento intelectual e comercial.

   Observe se os alunos foram capazes de reconhecer e selecionar para a elaboração de seus respectivos textos as informações relativas ao tema da política, diferenciando-as das demais. Avalie também se conseguiram articular essas informações com autonomia, ou se, ao contrário, se limitaram a copiar fragmentos soltos do texto-didático.

2. Durante o apogeu da civilização védica, os indianos não constituíam um Estado unitário, com poder centralizado. Embora compartilhassem uma identidade cultural, estavam organizados em cidades-Estado que, ao se expandirem, constituíam pequenos reinos comandados pelos rajás. Em caso de uma ameaça maior, esses reinos uniam-se temporariamente sob as ordens de um marajá. A formação de um Império organizado sob a autoridade de um único chefe político ocorreu logo após o fim do domínio macedônico. Durante a dinastia Máuria, o império indiano conheceu um período de expansão. Contudo, após a morte do imperador Asoka, no século III a.C., o império se fragmentou novamente, só voltando a se unificar no século IV d.C., sob a dinastia Gupta.

Exercícios de História *(O Extremo Oriente: Índia e China)*

1. Análise e redação

a) A queima de livros e a construção de fortificações estão associadas a governos autoritários e militaristas que procuram impor seu poder por meio da força e do combate à reflexão crítica. Foi por meio desses recursos que a dinastia Ch'in conseguiu se estabelecer na China durante cerca de 20 anos e que outros governantes, de outras épocas e lugares, conseguiram a mesma proeza. Para completar a resposta, estimule seus alunos a investigarem outras situações em que a perseguição ao pensamento livre e o uso da força foram a base sobre a qual se assentaram governos de diversas épocas e lugares do mundo, como ocorreu nos países sob influência da Igreja católica na Idade Moderna, na Alemanha sob o nazismo, na URSS sob Stalin, na China de Mao-tsé-Tung e no Brasil, sob a ditadura militar.

b) Resposta pessoal. Incentive seus alunos a exporem suas respostas e discuta com eles os canais pelos quais a cultura oriental penetrou no Ocidente e de que maneira foi apropriada por ele. Uma discussão interessante sobre esse assunto pode ser encontrada na obra *O roubo da História*, onde o cientista social Jack Goody contesta a originalidade da cultura ocidental, defendendo que muito do que é considerado produto do Ocidente é, de fato, resultado de um "roubo" das descobertas e invenções feitas por outros povos e de uma leitura etnocêntrica da História (Goody, Jack. *O roubo da História*. São Paulo: Contexto, 2008).

2. Leitura, pesquisa e reflexão

   Essa atividade busca fazer com que os alunos reflitam de maneira crítica sobre os estereótipos culturais construídos no Ocidente. Para realizá-la, é importante facilitar o acesso dos alunos a diversas fontes de informação e aos mais variados tipos de meios de comunicação. É desejável que os alunos

reúnam material extraído de fontes diversas para que possam perceber o quanto as manifestações de preconceito, por vezes sutis, estão disseminadas pela sociedade. Observe se as conclusões dos grupos são coerentes com o material levantado pelos seus membros. Depois que os grupos tiverem trabalhado separadamente, oriente os alunos para exporem os resultados de suas reflexões para toda a classe. A seguir, proponha uma discussão sobre o papel da História no combate aos estereótipos e preconceitos.

3. Leitura sobre sítio arqueológico
   a) Ela deve ter servido como porto ou como forte para proteger o comércio marítimo com o golfo Pérsico e Omã.
   b) Os habitantes construíram grandes cisternas onde era armazenada a água das chuvas captada por um sistema complexo de represamento e canalização.
   c) Embora a cidade de Dholavira não contasse com grandes rios perenes, também necessitava de grandes obras de captação e armazenamento de água, além de um sistema sólido de defesa. Alguns historiadores defendem que essas necessidades somente poderiam ser supridas mediante a formação de um poder forte e centralizado.
4. Leitura e análise de imagem
   a) A divisão da sociedade indiana em castas ancora-se em uma explicação religiosa. As castas teriam se originado de diferentes partes do corpo de Brahma: os brâmanes seriam oriundos da cabeça; os xátrias, dos braços; os vaixás, das pernas; e os sudras, dos pés do deus. Em posição inferior estariam os indivíduos "sem casta", os párias, considerados impuros, pois não eram oriundos do corpo de Brahma.
   b) Resposta pessoal. A ocasião favorece uma análise do entendimento que os alunos têm de democracia. Para estimular a reflexão, proponha questões como: "Seria democrático reprimir o clero hindu e banir a literatura religiosa que prega a divisão da sociedade em castas?" ou "A democracia é o melhor sistema político para a Índia"? Essas e outras questões podem ser propostas com a finalidade de provocar o debate e a capacidade de argumentação dos alunos.
   c) Resposta pessoal. É provável que muitos alunos, sobretudo nos grandes centros urbanos, já tenham presenciado cenas degradantes como a mencionada. Se não existe um sistema de castas no Brasil, existe entre nós uma lógica social e econômica que dificulta a superação da pobreza e a eliminação da miséria. Incentive os alunos a refletirem sobre isso e buscarem por meio da investigação explicações para o fato de um país com um PIB expressivo como o Brasil não ser capaz de oferecer condições de vida dignas para todos seus cidadãos. A ocasião também permite propor uma reflexão sobre que outros fatores, além do sistema de castas – hoje enfraquecido –, são responsáveis pela reprodução da miséria na Índia.
   d) Resposta pessoal. A discussão sobre as ações afirmativas é o foco desta proposta. Para melhor fundamentar as discussões, peça para que os alunos se informem por meio de jornais, revistas e *sites* da internet sobre a legislação que regula a política das cotas (nas universidades, no mercado de trabalho, etc.) e sobre o debate que o tema desperta.

Para recordar *(África)*

A atividade comercial foi um dos principais fatores de interação entre os povos africanos.

Exercícios de História *(América e África)*

1. Análise de imagens

   Três imagens
   a) Não. As personagens representadas têm a pele mais escura do que as figuras egípcias vistas anteriormente e traços fisionômicos diferentes, como lábios e nariz mais grossos.
   b) Na primeira imagem, as personagens da parte inferior estão ajoelhadas, com torso e cabeças empinados. Usam brincos grandes de argola e levam o que parece ser uma pena nos cabelos curtos. Seu peito e cintura estão cingidos por uma espécie de faixa de tecido e há uma corda unindo-os pelos pescoços, como se estivessem amarrados. Na segunda imagem, as figuras usam um saiote vermelho e branco, e parecem ter uma faixa em torno da cabeça. Todas estão enfileiradas, em marcha, e levam arcos e flechas nas mãos. A terceira imagem é de um homem de rosto arredondado, usando uma espécie de coroa imitando uma juba de leão e com duas cabeças de serpentes na altura da testa.
   c) As imagens sugerem relações tanto de intercâmbio quanto de conflito. Na primeira imagem, os núbios aparecem amarrados, indicando que deviam ser escravos. Isso sugere que a Núbia era alvo de ataques dos exércitos egípcios. Na segunda, os núbios aparecem recrutados como soldados, o que nos leva a pensar que também ocorriam alianças entre os dois povos e, na terceira, um núbio figura como governante do Egito, o que indica que os africanos que viviam na região da Núbia chegaram a se tornar fortes o bastante para derrotar seus poderosos vizinhos do norte e submetê-los à sua autoridade.

   Imagem de Yum Kaax
   a) Ele estava associado ao milho.
   b) Porque o milho estava na base da alimentação maia e a sobrevivência da população dependia das boas colheitas.
2. Análise de um conceito
   a) Mia Couto e Kabengele Munanga destacam as desigualdades e diferenças das regiões e culturas africanas. Trata-se de um continente diversificado, ocupado e formado por mestiçagens e diferentes civilizações e culturas. Não é possível referir-se ao continente como se constituísse uma cultura uniforme, única, simples e exótica. Mesmo dentro de cada país, como é o caso de Moçambique, analisado por Mia Couto, as identidades, cidadanias e referências culturais são diversas.
   b) Resposta pessoal. A proposta é que os alunos reflitam sobre suas referências identitárias: elas conservam elementos tradicionais advindos de suas origens familiares ou de sua região? Qual o peso das referências americanizadas e/ou de outros países no contexto de um mundo globalizado e tecnológico, em que a troca de informações e referências culturais se faz cotidianamente e alcança praticamente todas as camadas sociais? Quais referências culturais locais, regionais ou nacionais (sotaques, alimentos, formas de vestir, etc.) seriam capazes de nos definir? Proponha um debate entre os alunos a partir dessas e de outras questões que julgar pertinentes.

Professor
Aqui começam as orientações para o capítulo 4 (p. 116 a p. 143).

Este capítulo sobre o mundo grego traz inúmeras opções para discussão. No ***Para pensar historicamente*** o foco é a relação entre ***cidade, cidadania*** e ***democracia***, elementos que permitem trabalhos interessantes sobre a relação presente-passado. Usualmente, ao estudar a Grécia clássica reflete-se também sobre as origens da vida política. Optamos por destacar, desde o início, um dos seus fundamentos, que é a ideia de cidadania.

Ao analisar a democracia grega e a democracia contemporânea, buscamos privilegiar o exercício de identificação de semelhanças e diferenças evitando o desenvolvimento de ideias e noções anacrônicas.

Dentro da proposta da obra, preocupamo-nos também em indicar alguns elementos básicos da pesquisa histórica sobre a Grécia, articulada com os fatores políticos e culturais que fazem dela uma das civilizações mais conhecidas e estudadas da Antiguidade. Propõe-se manter em vista durante o estudo de todo o capítulo que os fatos ali tratados são construções provenientes de estudos embasados em fontes históricas. Assim, no decorrer do estudo do papel da mulher na Grécia ou sobre aspectos da vida cotidiana, pode-se indagar os alunos: de onde essas informações podem ter vindo? Esse exercício poderá ser sistematizado pela atividade 3 e 4 de *Leitura e compreensão de conceito* e *Leitura de imagens;* e também no boxe da p.119, que trata das obras *Ilíada* e *Odisseia*. Esse boxe permite inclusive uma abordagem interdisciplinar com Literatura e Língua Portuguesa, uma vez que, atribuídas a Homero, trazem em seu conteúdo características próprias do contexto em que foram produzidas. Mapas históricos e políticos com a divisão atual dos países são instrumentos importantes para o estudo do mundo antigo. Além da análise de Atenas e Esparta, oriente os alunos sobre outras cidades-Estado gregas para que possam visualizá-las no conjunto. Essa estratégia pode ajudá-los a compreender o processo de ocupação da península Grega.

As relações entre a formação das cidades e sua proximidade a vias de escoamento fluvial podem ser retomadas nesse momento. Frisamos a necessidade de não se incidir em um determinismo geográfico – que procura explicar as ações humanas especificamente por aspectos relacionados à ocupação do meio –, mas de estabelecer uma relação passado/presente em que os alunos observem a relação meio ambiente/seres humanos como algo importante.

▶ Indicações para aprofundamento do tema

Seguem sugestões de livros, tese, endereços eletrônicos e filmes (alguns com breves resenhas) nas colunas laterais e/ou abaixo.

▶ Sugestões de abordagens interdisciplinares

- História e Arte: pesquisar sobre elementos da cultura grega, elegendo uma obra, como *Ilíada* ou *Odisseia*, ou uma área como escultura, teatro, etc., e fazendo paralelos com a história grega.
- História e Geografia: pesquisar e analisar detalhadamente as características naturais da península Balcânica (relevo, solo, hidrografia, clima, vegetação), associando-as à história das póleis gregas.
- História e Sociologia: traçar um paralelo entre o ostracismo, na Grécia antiga, e a política de exílio imposta no Brasil, na época da ditadura militar.

▶ Pequena seleção de textos

1

As reformas de Clístenes

Após a queda da tirania, um conflito opôs Iságoras, filho de Teisandros, partidário da tirania, a Clístenes, que pertencia à linhagem dos Alcemônidas. Sendo vencido na sua luta contra os etários, Clístenes esforçou-se para colocar o povo a seu lado, dando à massa o poder público. Iságoras, sentindo faltar-lhe as forças, fez novo apelo a Cleômene com quem tinha relações de hospitalidade e convenceu-o a banir os sacrilégios. Clístenes fugiu. À sua chegada, Cleômene, com fracas forças, baniu setecentas linhagens atenienses. Após esta primeira ação ele tentou dissolver o Conselho e instalar Iságoras e trezentos de seus par-

Bibliografia

ANDRADE, M. M. *A cidade das mulheres*: cidadania e alteridade feminina na Atenas Clássica. Rio de Janeiro: LHIA, 2001.

AYMARD, A.; AUBOYER, J. *O Oriente e a Grécia*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1960. (História geral das civilizações, 1)

FINLEY, M. I. *Grécia primitiva:* Idade do Bronze e Idade Arcaica. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Oh e a História).

______. *Economia e sociedade na Grécia antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

______. *Aspectos da Antiguidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FLORENZANO, M. B. B. *Nascer, viver e morrer na Grécia antiga*. São Paulo: Atual, 1996.

FUNARI, P. P. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2001.

JAEGER, W. W. *Paideia*: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LESSA, F. S. *Mulheres de Atenas*: Mélissa do Gineceu à Ágora. Rio de Janeiro: LHIA, 2001.

MOSSÉ, C. *Atenas*: a história de uma democracia. 2. ed. Brasília: UnB, 1982.

MOURA, J. F. *Imagens de Esparta*: xenofontes e a ideologia oligárquica. Rio de Janeiro: LHIA, 2000.

SANTOS JR. W. *Democracia*: o governo de muitos. São Paulo: Scipione, 1996. (Opinião & Debate).

VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Tese

FRANCISCO, G. S. *Grafismos gregos*: escrita e figuração na cerâmica ática do período arcaico (séculos VII-VI a.C.). Dissertação (Mestrado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-15052007-095155/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Filmes

A Grécia antiga. Direção de Sérgio Baldassarini Júnior. Brasil, 1994. (30 min). História da humanidade, 3.

Alexandre. Direção de Oliver Stone. Estados Unidos, 2004. (175 min).

Odisseia. Direção de Andrei Konchalovsky. Estados Unidos, 1997. (173 min).

Fúria de titãs. Direção de Desmond Davis. Inglaterra, 1981. (118 min).

Grécia: tempos de supremacia. São Paulo: Abril Coleções, 1999. (50 min).

300. Direção de Zack Snyder. Estados Unidos, 2007.

Troia. Direção de Wolfgang Petersen. Estados Unidos, 2004. (163 min).

Ulysses. Direção de Mario Camerini. Itália, 1953. (104 min).

tidários na direção do Estado. Mas o Conselho resistiu, a massa aliou-se. Os partidários de Cleômene e de Iságoras tiveram que refugiar-se na Acrópole. Os democratas durante dois dias mantiveram-nos cercados lá. No terceiro, Cleômene e todos aqueles que se encontravam com eles retiraram-se, após a capitulação; Clístenes e os outros exilados foram chamados. Quando o partido democrático apoderou-se do governo, Clístenes foi o guia e o dirigente. Os responsáveis mais diretos pela queda da tirania tinham sido os Alcemônidas e sua oposição tinha sido mais ou menos constante. Isto explica a confiança do partido democrático em Clístenes.

Tendo assumido a chefia do povo, três anos após a queda dos tiranos, sob o arcontado de Iságoras, Clístenes começou, primeiramente, a repartir todos os atenienses em dez tribos ao invés de quatro, com a intenção de misturá-las a fim de que mais indivíduos participassem do poder... Em seguida, estabeleceu que a Bulé (Conselho) teria quinhentos membros ao invés de quatrocentos. Cada tribo designaria cinquenta conselheiros, no lugar das cem de então... Dividiu igualmente o território da cidade em trinta grupos de demos, dez reunindo os demos urbanos, dez os do litoral, dez os do interior, dando a estes grupos a denominação de tritias. Cada tribo recebeu três tritias sorteadas ao acaso, de maneira que cada uma contivesse uma tritia de cada uma das regiões. Deu o nome de demotes (cidadão) àqueles que morassem num mesmo demos para que se perdesse o hábito do patronímio e para que nada distinguisse os neopolitas, chamados conforme o nome de seu demos. Daí se originou o fato de os atenienses se chamarem ainda hoje segundo seu demos. Clístenes criou igualmente os demarques cujas funções eram análogas àquelas dos antigos naucrates, uma vez que os demos tinham substituído as naucrarias. Chamou os demos conforme o lugar ou segundo o nome de seu fundador já que as novas circunscrições não correspondiam todas às antigas vilas. Deixou que os gens subsistissem nas formas tradicionais, bem como as frátrias e os sacerdócios. Deu às tribos os nomes de cem heróis arquegetes, dez dos quais tinham sido designados pela pítia.

Por estas novas instituições, o caráter democrático da constituição fez grandes progressos com relação à de Sólon. Aconteceu, com efeito, que as leis de Sólon caíram em desuso porque os tiranos não as aplicaram. As novas foram promulgadas por Clístenes para ganhar a massa. Entre outras figura o ostracismo. Em primeiro lugar, quatro anos após esta reforma, sob o arcontado de Hermocreon, elaborou-se a fórmula de juramento do Conselho dos quinhentos usada ainda hoje. Depois, fixa-se o modo de designar os estrategos, à razão de um por tribo, mas o comando em chefe continua confiado ao polemarco. Onze anos após, os atenienses alcançaram a vitória de Maratona, sob o arcontado de Fínipo.

ARISTÓTELES. Constituição de Atenas XX, 1-4; XXII, 1-3. In: PINSKY, J. *100 textos de História antiga*. São Paulo: Contexto, 1998.

2

A escravidão para a elite grega

Na Antiguidade, no auge da civilização grega, o direito à cidadania propriamente dita era restrito a uma reduzida classe de privilegiados. A nítida separação entre o cidadão – classe dirigente com direito a voto nas assembleias e a participação na vida política – e os demais estratos sociais excluídos de opinar sobre o destino da cidade ocorria, pois, no plano político. Aristóteles considerava que, sendo impossível a vida sem o necessário para a sobrevivência, a humanidade não poderia abrir mão dos escravos. A escravidão era encarada como uma lei natural, pois, "se existissem máquinas que se movimentassem sozinhas, não seria necessário o trabalho escravo". Os escravos eram utilizados para livrar os cidadãos das tarefas servis, permitindo à elite grega consagrar-se melhor à cidade, aos prazeres do corpo ou à investigação e à contemplação das coisas eternas do espírito. A distinção entre o cidadão e o escravo tinha um argumento sutil, que servia para o desencargo de consciência da elite grega: o escravo era desprezível, não por trabalhar, mas porque, em um dado momento de sua existência, tinha preferido a servidão ao risco de morrer pela liberdade.

CARMO, P. S. do. *A ideologia do trabalho*. 9. ed. São Paulo: Moderna, 1992. (Polêmica).

3

A escravidão segundo Aristóteles

Alguns pretendem que o poder do senhor é contra a natureza, que se um é escravo, e o outro livre, é porque a lei o quer, que pela natureza não há nenhuma diferença entre eles

e que a servidão é obra não da justiça, mas da violência. A família, para ser completa, deve compor-se de escravos e de indivíduos livres. Com efeito, a propriedade é uma parte integrante da família, pois sem os objetos de necessidade é impossível viver e viver bem. Não se saberia pois conceber lar sem certos instrumentos. Ora, entre os instrumentos, uns são inanimados, outros vivos... O escravo é um instrumento vivo. Se cada instrumento pudesse, por uma ordem dada ou pressentida, executar por si mesmo seu trabalho, como as estátuas de Dédalo ou os tripés de Hefaístos, que, segundo Homero, dirigiam-se em marcha automática, às reuniões dos deuses, se as navetas tecessem sozinhas... então os chefes de família dispensariam os escravos... O escravo é uma propriedade que vive, um instrumento que é homem. Há homens assim feitos por natureza? Existem homens inferiores, tanto quanto a alma é superior ao corpo, e o homem ao bruto; o emprego das forças corporais é o melhor partido a esperar do seu ser: são escravos por natureza... útil aos próprios escravos, a escravidão é justa.

ISAAC, J.; DEZ, G.; WEILER, A. *História universal: Oriente e Grécia*. São Paulo: Mestre Jou, 1964. p. 182.

Endereços eletrônicos

Grécia antiga e mitos: Disponível em: <http://warj.med.br>. Acesso em: 20 jan. 2013. *Site* do pesquisador Wilson Ribeiro Jr., com grande volume de informações sobre a literatura e a cultura material grega. Apresenta também *links* interessantes para arquivos virtuais e museus estrangeiros.

Ministério da Cultura Helênica – Grécia. Disponível em: <http://odysseus.culture.gr/h/1/eh152.jsp?>. Acesso em: 20 jan. 2013. Portal do governo grego, que reúne material exposto em alguns museus do país, além de disponibilizar informações sobre a história antiga da Grécia.

4

Apologia de Sólon pelo próprio, citado por Aristóteles, Constituição de Atenas, 12, 4.

Dentre os objetivos que me levaram a reunir o povo, há algum que não tenha concluído antes de me retirar? Quem poderia servir de testemunha, melhor do que ninguém, perante o tribunal do tempo, senão a Grande Mãe dos Olímpicos, a Terra negra, da qual tirei, um dia, as cercas, em milhares de lugares, essa Terra, outrora escrava e agora livre. Repatriei a Atenas, sua pátria fundada pelos deuses, muitos homens que haviam sido vendidos, ilegalmente ou não, outros, ainda, que foram levados ao exílio e que nem mais falavam a língua ática, como acontece quando vagamos por meio mundo. Outros, enfim, que aqui mesmo viviam na escravidão infame, sofrendo os caprichos dos seus senhores, alforriei. Isso tudo o fiz pela força da lei, unindo a força bruta à justiça. Fui até o fim, como havia prometido. Além disso, proclamei leis, tanto para os maus como para os bons, aplicando para cada qual a reta justiça. Se alguém estivesse no meu lugar, alguém malvado e arrogante, não teria mantido o apoio popular. Se quisesse fazer o que agradava os meus inimigos, ou, ao contrário, o que os adversários do povo tramavam contra aqueles, a cidade estaria, logo, viúva de um grande número dos seus. Por isso, juntando todas as minhas forças, combati como um lobo diante de uma matilha de cães.

FUNARI, P. P. *A. Antiguidade clássica:* a História e a cultura a partir dos documentos. Campinas: Ed. Unicamp, 1995. p. 55.

▶ Comentários das atividades

Para recordar (*Das origens ao período arcaico*)

1. O Período Pré-Homérico caracteriza-se pela formação e desenvolvimento da cultura minoica na ilha de Creta e da civilização micênica, no Peloponeso. O período também é marcado pela chegada à península Balcânica de povos indo-europeus, como eólios, aqueus, jônios e dórios. Há controvérsias sobre se esses últimos teriam sido os responsáveis pela Primeira Diáspora Grega, marcada pelo esvaziamento das cidades, a retração do comércio e o deslocamento da população para as zonas rurais. Muitos historiadores afirmam que o conjunto de povos foi responsável. O período seguinte é conhecido como Período Homérico, pois foi associado às obras *Ilíada* e *Odisseia*, atribuídas a Homero. Nele ocorre a formação de comunidades gentílicas, baseadas na existência dos *genos*, chefiados por um *pater*. O crescimento populacional somado à escassez de terras férteis na Grécia levou a uma crescente desigualdade na distribuição das terras e na consequente desagregação das comunidades gentílicas. Essas transformações provocaram a Segunda Diáspora Grega, quando os gregos se expandiram pelo mar Mediterrâneo fundando colônias, e a formação e consolidação das cidades-Estado, as póleis, sob controle da aristocracia proprietária de terras. Esse terceiro período recebe o nome de Período Arcaico.

2. a) As transformações que causaram a dissolução das comunidades gentílicas foram o aumento demográfico combinado à escassez de terras férteis, processo que resultou na apropriação das melhores terras

pelos parentes mais próximos dos chefes dos genos e no surgimento da desigualdade social no interior da sociedade grega.

b) A pólis grega se caracteriza pela existência de uma área rural e outra urbana (a acrópole), estando o centro de decisões concentrado nessa última. Para os antigos gregos, a pólis era uma comunidade de homens livres que decidiam de maneira autônoma sobre os destinos da coletividade.

Exercícios de História *(Das origens ao Período Arcaico)*

1. Leitura e interpretação de texto historiográfico

a) Atribuídas ao poeta Homero, a *Ilíada* e *Odisseia* tratam-se dos mais antigos documentos literários ocidentais de que se tem conhecimento. Embora não se possa comprovar a existência de Homero, acredita-se que o mesmo tenha compilado narrativas orais em forma de poesia épica textual.

b) De acordo com Pierre Vidal-Naquet, as obras *Ilíada* e *Odisseia* descrevem uma época que não é aquela em que seu suposto autor viveu e combinam elementos de diferentes épocas, sem diferenciá-las. Além disso, mistura aspectos históricos a elementos puramente imaginários.

c) Não, pois a maneira como os antigos gregos entendiam seu passado e o significado que atribuíam a ele também são objetos de pesquisa histórica e podem ser analisados por meio dessas obras. Além disso, as informações contidas nelas podem ser cruzadas com outras fontes, como as arqueológicas, a fim de que se determine sua pertinência.

2. Refletindo sobre o presente

a) Esse direito era negado aos estrangeiros (*metecos*), às mulheres e aos escravos.

b) Todo brasileiro acima dos 16 anos que tenha título de eleitor ou maior de 18 anos, independentemente de sexo ou condição social, é considerado cidadão. Não gozam de direito à cidadania apenas estrangeiros residentes no país que não tenham se naturalizado.

c) Resposta pessoal. Informe os alunos sobre a importância do registro de nascimento para o acesso à cidadania e discuta os casos que podem ser punidos com a suspensão da cidadania. É também importante que os alunos compreendam os avanços democráticos conquistados na Constituição brasileira de 1988, como o reconhecimento do direito à cidadania aos povos indígenas.

d) Resposta pessoal.

A atividade busca provocar uma discussão sobre o conceito de cidadania, estendendo-o para além da compreensão de que cidadão é aquele que tem direito a votar e se eleger. Durante a discussão, enfoque a importância do envolvimento do indivíduo nos assuntos de interesse público e de sua participação ativa nas decisões coletivas. Direcione a discussão para o papel das novas tecnologias na transformação das práticas políticas, provocando os alunos a avaliar seus reflexos positivos e negativos na democracia.

3. Leitura e compreensão de conceito

a) Não, pois o texto informa que escravos podiam possuir bens móveis e imóveis.

b) Em Esparta, os hilotas eram sempre propriedade do Estado e não eram bens comercializáveis. Ao contrário de Atenas, onde o escravo também podia ser uma propriedade particular. Além disso, segundo o texto, possivelmente parte dos escravos de Atenas era tratada com mais humanidade, já que assumia diversas funções na sociedade, e não apenas os trabalhos pesados, como os hilotas em Esparta.

4. Leitura de imagens

a) As figuras masculinas estão associadas ao esporte (luta) e à guerra, e as femininas à tecelagem e aos cuidados com a família.

b) Os homens, como guerreiros e atletas, protegiam a pólis e honravam-na perante os deuses e as demais cidades. Nesse sentido, eram responsáveis pela esfera pública, cabendo-lhes o dever de zelar pelos assuntos que envolviam a vida coletiva – ou seja, pela política. Quanto às mulheres, desempenhavam funções que se desenrolavam no espaço da casa e da família, portanto, ligadas à vida doméstica, privada.

5. Leitura, pesquisa e reflexão

Apesar das reformas promovidas no século VI a.C. pelos legisladores atenienses como Drácon e Sólon, os conflitos sociais que vinham desestabilizando Atenas não foram contidos. Nesse cenário, em 561 a.C., Psístrato, com apoio popular, tomou o poder pela força, implantando a tirania. Para manter o apoio das camadas populares e resistir à insatisfação da aristocracia ao seu governo, Psístrato realizou diversas reformas, como a divisão das grandes propriedades e medidas de apoio aos pequenos agricultores. Essas reformas foram importantes para reduzir o poder dos aristocratas e fortalecer os *demos*, impondo condições para a futura implantação da democracia em Atenas.

Para recordar *(Grécia: da pólis aristocrática à desagregação)*

1. Esparta não experimentou no século VIII a.C. dificuldades econômicas profundas como aquelas que afetaram outras cidades-Estado gregas. Controlada por uma elite guerreira que mantinha sob seu poder os camponeses hilotas, organizou-se como uma oligarquia aristocrática e assim se manteve por centenas de anos. Quanto a Atenas, organizou-se, a princípio, também como um regime oligárquico, controlado pela aristocracia proprietária de terras. Contudo, a instabilidade social produzida pela insatisfação dos pequenos agricultores livres e pela ascensão dos comerciantes acabou favorecendo a realização de reformas políticas que reduziriam o poder dos aristocratas e permitiram uma maior participação dos demos nos processos de decisão política, instaurando a democracia.

2. Durante as Guerras Médicas, os atenienses assumiram a liderança da Liga de Delos e o controle sobre os recursos recolhidos das cidades-Estado gregas para financiar os gastos militares. Essa posição privilegiada permitiu que Atenas se destacasse como potência militar, sobretudo nos mares. Findos os conflitos contra os persas, os atenienses se negaram a abolir a Liga e os impostos. Usando seu poderio militar, passaram a impor seus interesses a outras cidades-Estado, inclusive interferindo na deposição de governos oligárquicos para favorecer os defensores do regime democrático no interior delas. Quanto aos recursos recolhidos, eram revertidos na realização de grandes obras em Atenas e na sustentação do seu regime democrático – por exemplo, no pagamento da mistoforia. Assim, o aprofundamento da democracia ateniense foi em grande medida subsidiado pela sua ação imperialista sobre as demais cidades-Estado da Grécia.

Esse último exercício pode ajudar a retomar a seção ***Para pensar historicamente*** que abre este capítulo. Pode-se promover uma comparação entre as fontes privilegiadas para o estudo da Antiguidade, discutindo-se que o estudo da vida cotidiana desses povos só foi possível quando os historiadores passaram a considerar os objetos da cultura material como fontes e na medida em que os estudos arqueológicos ganharam impulso no século XX.

Exercícios de História *(Períodos clássico e helenístico)*

1. Análise de documentos escritos

Aristófanes

a) Atenas adotava um sistema democrático no qual todos os homens livres, maiores de 18 anos, nascidos em Atenas e filhos de atenienses podiam participar da vida pública. Esparta, diferentemente de Atenas, limitava o direito de participação política à elite espartana, formada exclusivamente pelos descendentes do sexo masculino dos antigos dórios.

b) Trata-se da Guerra do Peloponeso, que opôs as várias cidades-Estado gregas e causou, no interior de cada uma, instabilidade política, em função das rivalidades entre aristocratas e defensores da democracia. Essa guerra causou o enfraquecimento de toda a Grécia e favoreceu sua conquista pelos macedônicos no século IV a.C.

c) Na antiga Grécia, a guerra era um tema que dizia respeito aos homens. As mulheres não participavam e, por consequência, não tinham direito a decisões relativas à vida pública. Contudo, na peça de Aristófanes, diante da incompetência dos governantes para resolver as questões públicas, as mulheres tomam seu lugar e passam a controlar a vida política. Essa subversão da ordem, aos olhos dos antigos gregos, era tão absurda que assumia ares hilários.

A atividade pode ser trabalhada conjuntamente com a área de Literatura através da análise das características do teatro grego do século V e sua relação com o momento histórico em questão.

Xenofonte

a) Para os gregos, a arte deve imitar a natureza, buscando nela o Belo.

b) O Belo é expressão das virtudes humanas, tanto físicas quanto espirituais. Assim, a arte deve selecionar nos homens reais suas melhores qualidades, a fim de compor um "modelo" de homem.

c) Resposta pessoal.

A resposta do aluno deve buscar traços de continuidade e/ou transformação no conceito de Belo da Antiguidade Clássica aos dias atuais. Será útil levar para sala fotografias de esculturas gregas e de corpos humanos e objetos contemporâneos tidos como belos e buscar extrair deles as características que os definem como belos para, a seguir, compará-las.

2. Leitura de texto e imagem e reflexão

a) A transferência da assembleia da Ágora para a Pnyx pode ter ocorrido em função do desenvolvimento da democracia. O crescimento do número de cidadãos associado ao aumento da importância da atividade política deve ter gerado a necessidade dessa especialização espacial a qual o autor se refere.

b) O formato da Pnyx permitia que todo cidadão visse e fosse visto pelos demais, o que facilita o debate e aprofunda a consciência individual de fazer parte de uma comunidade política.

c) Porque a presença física da cidade obrigava os participantes da assembleia a se lembrarem, a cada instante, que tinham um compromisso com o bem-estar coletivo e não agiam em benefício próprio.

d) Resposta pessoal.

Essa questão tem como meta levar o aluno a refletir sobre a relação entre arquitetura/urbanismo e política. Discuta com eles a avaliação da Câmara dos Vereadores da cidade e o(s) significado(s) que atribuíram a ela. Fique atento à maneira como relacionam suas observações às práticas democráticas e se, ao fazerem isso, tomam como parâmetro a análise da Pnyx. Aproveite a ocasião para discutir a diferença entre democracia representativa e democracia direta.

3. Leitura de letra de música

a) Está presente a mitologia grega.

b) Resposta pessoal. Essa atividade permite avaliar as relações que os alunos conseguem estabelecer entre os trechos da música e os conteúdos trabalhados em aula, considerando as informações do texto didático e outras fontes, como as aulas, obras literárias e cinematográficas.

c) Porque a filosofia aristotélica está na base da construção do pensamento ocidental.

d) O helenismo foi a fusão das culturas grega e ocidental, resultante de um esforço de Alexandre de integrar as várias partes de seu império. Há referências a esse processo em: "Ainda criança ele surpreendeu importantes visitantes/ Vindos como embaixadores do Império da Pérsia/ Pois os recebeu, na ausência de Filipe, com gestos elegantes/De que o rei, seu próprio pai, não seria capaz"; "Casou com uma persa, misturando raças, mudou-nos terra, céu e mar".

Se considerar adequado, solicite um levantamento de informações sobre o compositor Caetano Veloso e promova, a partir de dados sobre a música, uma discussão sobre o porquê de ele escrever uma letra de canção abordando essa temática. A conversa pode possibilitar aos alunos visualizar os usos da História na contemporaneidade, em canções, documentários, filmes, livros de ficção, etc. Pode também levar a uma abordagem interdisciplinar com Língua Portuguesa, na interpretação textual da letra da música em si.

Capítulo 5

Professor

Aqui começam as orientações para o capítulo 5 (p. 144 a p. 171).

A CIVILIZAÇÃO ROMANA

Consideramos importante estabelecer conexões entre passado-presente, uma vez que o estudo da história de Roma pode ser justificado para os alunos pelo fato de que toda sua ordenação jurídica e religiosa se constituiu como base para a organização da vida no mundo Ocidental até os dias de hoje. Essa relação fica evidente na Língua Portuguesa, na ordenação do sistema jurídico brasileiro e na religião cristã. Os comentários e questões apresentados na seção ***Para pensar historicamente*** objetivam manter essa ideia em foco durante todo o estudo do capítulo.

O capítulo retoma o processo de formação das cidades romanas, oportunizando atividades de comparação com a história dos povos estudados até aqui. É possível convidar os alunos a retomarem o texto e examinarem as semelhanças e diferenças desse processo e como cada um deles relaciona-se às invenções políticas como a democracia clássica, a monarquia e a república.

Ainda dentro do espírito que rege a coleção, no tocante às reflexões sobre as características do conhecimento histórico, sugerimos uma discussão a respeito dos usos que a lenda da criação de Roma tem tido ao longo dos anos. Seria interessante destacar que seu registro escrito ocorreu no século I a.C., na *Eneida* de Virgílio. Caberia provocar os alunos a levantarem hipóteses explicativas sobre o porquê desse registro ter ocorrido justamente nessa época, ressaltando-se a intenção oficial de se constituir uma memória da fundação de Roma, associando-a a um feito maravilhoso e heroico. A lenda também pode oportunizar uma discussão sobre os usos do passado, motivando reflexões a respeito das maneiras pelas quais os governos de diferentes civilizações apropriaram-se de fatos históricos e construíram versões oficiais que atendiam a seus interesses. Uma outra possibilidade que o material oferece é de iniciar uma conversa (que será retomada e aprofundada no capítulo 6) sobre as diferentes formas de se utilizar as fontes históricas. Até pouco tempo, a historiografia considerava a lenda apenas como uma das principais fontes escritas para análise das origens de Roma. Recentemente, os historiadores a têm utilizado como importante fonte de estudo também do período do Império, por ter sido produzida nesse período.

O enfrentamento entre as elites e o povo romano permite colocar em discussão as semelhanças e diferenças entre a estrutura econômica e os problemas sociais originados por ela naquela época e no Brasil contemporâneo, tendo cuidado de ressaltar os contextos históricos distintos. É possível abordar elementos como a concentração fundiária brasileira ou as lutas dos diferentes grupos populares organizados, no campo e nas cidades, tais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ou o Movimento dos Sem-Teto (esse último em especial pode motivar reflexões a respeito da ocupação do espaço na cidade). Pode-se também promover uma comparação entre a composição do Senado republicano e a do Congresso Nacional atualmente, apresentando aos alunos, por exemplo, o mapa da distribuição dos partidos na Câmara e no Senado, bem como a filiação desses partidos (às elites, à classe média, aos movimentos sociais, etc.). Não se esqueça de que é necessário um cuidado muito grande para não comparar situações como se não estivessem vinculadas a contextos totalmente diferentes. A proposta de reforma agrária dos irmãos Graco, por exemplo, guarda tantas relações de diferença com as propostas contemporâneas, que é melhor trabalhá-las exatamente por essas diferenças, evitando entender esse fenômeno no presente como se fosse uma herança direta daquele passado.

Algumas atividades que compõem a seção ***Exercícios de História***, tanto da página 155 (atividade 2), como da página 165 (atividade 3), podem subsidiar uma conversa a respeito dos tipos de fontes que são utilizadas pelos historiadores para escrever a história de Roma. Nesse ponto é possível retomar a questão apresentada no ***Para pensar historicamente*** sobre a abundância de fontes de diferentes tipos que existe sobre Roma. Os estudantes podem ser convidados a pensar por que existe essa grande quantidade para esse tema e poucas para os hebreus ou os fenícios. Nesse ponto, pode-se destacar o fato de que a história de Roma relaciona-se à fundação de uma concepção de Ocidente que será reafirmada tanto ao longo da Idade Média como durante a Idade Moderna, nos projetos de colonização.

Um último ponto relevante desse capítulo é a abordagem do conceito de imperialismo, já realizada na seção ***Para pensar historicamente***. Sugerimos propor aos alunos que reservem uma folha a ser preenchida ao longo do estudo de todo o volume com informações que os ajudem a visualizar os diferentes elementos históricos que caracterizaram o imperialismo ao longo da história da Antiguidade e do Período Medieval. Se considerar oportuno, essas anotações poderão

servir de base ainda no ano seguinte, durante o estudo dos conteúdos do volume 2 da coleção. Esse exercício é importante na medida que possibilita o desenvolvimento da compreensão das características dos conceitos em história e suas diferenças em relação aos conceitos sociológicos.

▶ Indicações para aprofundamento do tema

Seguem sugestões de livros, tese, endereços eletrônicos e filmes nas colunas laterais e/ou abaixo.

▶ Sugestões de abordagens interdisciplinares

- História e Língua Portuguesa: pesquisa e discussão das raízes latinas da Língua Portuguesa.
- História, Sociologia e Política: processo de reforma agrária no Brasil atual.
- História e Direito: pesquisa sobre o direito no mundo romano. Contar com advogados para expor as raízes romanas da jurisprudência moderna.

▶ Pequena seleção de textos

Dois jovens no mito: Rômulo e Remo

Nas origens de sua cidade, os romanos colocavam, embora com destinos muito diferentes, dois jovens, gêmeos. Após vingarem o destino infeliz da mãe Rea Sílvia, detida por longo tempo pelo pérfido tio Amúlio, e restituírem o reino de Alba ao avô Numitor, Rômulo e Remo teriam decidido, por conta própria, fundar com seus companheiros, também eles jovens e todos homens, uma cidade. De modo muito simples, segundo Tito Lívio, Rômulo e Remo foram tomados pelo desejo "de fundar uma cidade nos mesmos lugares em que haviam sido abandonados e criados", ou seja, às margens do Tibre. Segundo o grego Dionísio de Halicarnasso, foi o velho e prudente Numitor o astuto artífice do plano: depois de restabelecer a ordem em Alba, em seguida à queda do tirano Amúlio, Numitor "pensou logo em dotar os jovens de um poder pessoal graças à fundação de outra cidade. Ao mesmo tempo, dado que a massa de cidadãos aumentara de número, considerou conveniente usar no trabalho uma parte deles, sobretudo os que lhe tinham sido hostis, para não ter de se preocupar com eles". Acrescenta Plutarco que a opção de Rômulo e Remo – fundar por conta própria uma cidade – tornara-se ainda mais necessária "porque haviam se agregado a eles muitos servos e rebeldes [...] e os habitantes de Alba não consideravam justo misturar-se aos rebeldes nem acolhê-los como cidadãos".

Embora no mundo antigo fosse prática comum glorificar as origens das cidades enobrecendo não só os fundadores, mas também os primeiros habitantes, o caso de Roma é bem diverso: excetuando a inserção das famílias albanas de ascendência troiana, cuja emigração para Roma com a finalidade evidente de enobrecer seus "descendentes" da época histórica, a massa dos futuros cidadãos, que se reuniam ao redor de Rômulo e Remo, ao contrário, seria composta de "servos e rebeldes" com os quais os cidadãos de Alba não queriam se confundir ou, na melhor das hipóteses, cidadãos outrora sediciosos que o rei Numitor teria considerado melhor afastar de seu reino "para não ter de se preocupar com eles". De resto, os dois jovens, tão logo chegaram ao local onde Roma seria erguida, não satisfeitos com as origens suficientemente heterogêneas de seus acólitos, "instituíram um lugar sagrado como asilo para os rebeldes e o consagraram ao deus do Asilo: ali eram recolhidos todos, não se restituindo os escravos aos patrões nem o plebeu aos credores e tampouco os homicidas aos magistrados; antes afirmavam que, por uma resposta ao oráculo de Delfos, podiam garantir a todos o direito de asilo, fazendo com que a cidade logo se enchesse de gente". [...] Nas origens de Roma e junto aos gêmeos teriam estado não só servos, rebeldes e sediciosos, mas também escravos fugitivos, devedores insolventes, homicidas, reconhecidos como tais pelos magistrados de outras cidades: com a contribuição de personagens desse tipo e graças ao instituto do asilo, o corpo cívico romano teria se consolidado numericamente de modo a permitir, com o sucessivo rapto de mulheres comandado por Rômulo (o famoso rapto das sabinas), a própria sobrevivência da cidade.

LEVI, G.; SCHIMITT, J. C. (Org.). *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 59.

Por que era necessária uma lei agrária

Os animais selvagens espalhados na Itália têm cada um a sua toca, o seu covil, a sua furna; e aqueles que combatem e morrem pela Itália têm apenas o ar e a luz, e depois nada mais: sem casa, sem moradia fixa, erram com suas mulheres e seus filhos. Os generais mentem quando, nas

Bibliografia

AYMARD, A.; AUBOYER, J. *Roma e seu Império*. São Paulo: Difel, 1971. (História geral das civilizações, 1).

CARCOPINO, J. *Roma no apogeu do Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORASSIN, M. L. *A reforma agrária na Roma antiga*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DUBY, G. (Org.). *Do Império Romano ao ano mil*. Trad. Hildegarg Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. (História da vida privada, 1).

FUNARI, P. P. A. *Cultura popular na Antiguidade clássica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996. (Repensando a História).

GIBBON, E. *Declínio e queda do Império romano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOLY, F. D. *A escravidão na Roma antiga*: política, economia e cultura. São Paulo: Alameda, 2005.

VEYNE, P. (Org.). *Do Império romano ao ano mil*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. (História da vida privada, 1).

Tese

GARRAFFONI, R. S. *Técnica e destreza nas arenas romanas*. Tese (Doutorado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2004. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000314339>. Acesso em: 20 jan. 2013.

batalhas, animam os soldados a combaterem os inimigos para a defesa dos túmulos e dos lugares de culto: entre tantos romanos, não há um que possua um altar familiar, uma tumba de antepassados. Guerreiam e morrem unicamente para o incremento do luxo e da opulência dos outros: são chamados senhores do mundo, e não têm para eles uma nesga de terra!

ISAAC J.; ALBA, A. *História universal*: Roma. São Paulo: Mestre Jou, 1964. p. 110.

3

Processo contra cristãos
Carta de Plínio, o moço, ao imperador Trajano, de 112 d.C. (Cartas, 10, 96)

Senhor, sempre lhe submeto às questões que tenho dúvidas. Quem melhor poderia orientar-me na hesitação ou instruir-me na ignorância? Até o momento, não atuei contra os cristãos e não sei, assim, quais fatos e em que medida devem ser punidos ou processados. Pergunto-me, um tanto hesitante, se há diferenças de pena segundo a idade ou se a infância e a maturidade estão num mesmo pé, se deve perdoar-se o arrependido ou se o verdadeiro cristão em nada muda ao desdizer-se, se deve punir-se o cristão enquanto tal, mesmo sem delito, ou se apenas segundo os delitos dessa denominação. Nesse ínterim, segui os seguintes procedimentos com relação aos que se me apresentaram como cristãos. Perguntei-lhes, pessoalmente, se eram cristãos. Aos que confessavam, perguntei-lhes duas, três vezes. Os que não voltaram atrás foram executados. Qualquer que fosse o sentido da sua fé, sabia que sua pertinácia e obstinação tinham de ser punidas. Outros, possuidores da cidadania romana, mantiveram-se na loucura e foram enviados para julgamento em Roma. Logo, como acontece nesses casos, a acusação ampliou-se com a extensão da investigação e muitos outros apareceram.

Afixou-se, então, um cartaz, sem assinatura, com um grande número de nomes. Os que negavam serem, ou terem sido, cristãos, se evocassem os deuses, segundo a fórmula que lhes ditava, e se sacrificassem, com incenso e vinho, diante da sua imagem, que trazia comigo para tanto, juntamente com estátuas de outras divindades, se, além disso, blasfemassem Cristo – atitudes que, diz-se, não são possíveis de obter de verdadeiros cristãos – considerei apropriado liberar...

A questão pareceu-me digna de sua atenção, em particular devido ao número de envolvidos. Há muita gente, de toda idade, condição social, de ambos os sexos, que estão ou estarão em perigo. Não apenas nas cidades, como nos vilarejos e no campo, expande-se o contágio dessa superstição. Parece-me, entretanto, que se possa delimitá-la e corrigi-la.

FUNARI, P. P. A. *Antiguidade clássica*: a História e a cultura a partir dos documentos. Campinas: Ed. Unicamp, 1995. p. 92.

4

Resposta do imperador Trajano a Plínio (Cartas, 10, 97)

Meu caro Plínio, você agiu como devia tê-lo feito, examinando as causas daqueles que lhe foram delatados como cristãos. Não se pode ter uma regra geral e fixa a esse respeito. Não devem ser perseguidos, mas, se forem denunciados e perseverarem, devem ser punidos. Contudo, se alguém negar ser cristão e se o provar com atos, ou seja, sacrificando os nossos deuses, mesmo que seja suspeito quanto ao seu passado, terá o perdão pelo arrependimento. As denúncias anônimas não podem ter qualquer valor, em nenhum caso, pois esse péssimo tipo de comportamento não é mais de nosso tempo.

FUNARI, P. P. A. *Antiguidade clássica*: a História e a cultura a partir dos documentos. Campinas: Ed. Unicamp, 1995. p. 92.

5

Os mártires de Lião

Entre as antigas narrativas das perseguições, nada há mais comovente do que essa carta dos cristãos de Lião a seus irmãos da Ásia Menor em 177: “O diácono Sanctus sofria com sobre-humana força todos os suplícios que os carrascos podiam inventar... A todas as perguntas ele respondia em latim: Eu sou cristão. Não se lhe pôde tirar outra resposta. Isso bastou para inflamar a ira do procônsul e dos verdugos: não tendo mais outro tormento à sua disposição, aplicaram-lhe chapas ardentes nos lugares mais sensíveis do corpo. Mas enquanto os seus membros assavam, a sua alma não se dobrava, e ele persistia na sua confissão... Maturus e Sanctus sofreram de novo toda a série dos suplícios como se nada tivessem sofrido anteriormente: ...as chicotadas, as mordeduras das feras que os arrastavam na areia, e tudo aquilo que o capricho de uma multidão insensata reclamava aos gritos; depois sentavam-nos na cadeira de ferro abrasado e, enquanto os membros queimavam, a repugnante fumaça da carne assada enchia o anfiteatro. Longe de tranquilizar-se, o furor mais se inflamava; assim mesmo a turbamulta queria triunfar da constância dos mártires.

Filmes

Asterix e Obelix contra César. Direção de Claude Zidi. França/Alemanha/Itália, 1999. (109 min).

Gladiador. Direção de Ridley Scott. Estados Unidos, 2000. (154 min).

Nero: a lenda de um monstro. Direção de Martin Papirowski. Alemanha: Abril Coleções, 1997. (50 min). Civilizações perdidas.

Quo Vadis? Direção de Franco Rossi. Itália, 1986. (360 min).

Spartacus. Direção de Stanley Kubrick. Estados Unidos, 1960. (184 min).

Endereços eletrônicos

Museus Capitolinos. Disponível em: <www.museicapitolini.org>. Acesso em: 20 jan. 2013. Portal do conjunto de museus instalados em palácios romanos, disponibiliza várias informações e fotografias das peças romanas antigas que compõem o acervo.

Superintendência Arqueológica de Nápoli e Pompeia. Disponível em: <www.pompeiisites.org>. Acesso em: 20 jan. 2013. *Site* oficial de Pompeia. Traz fotos e filmes dos sítios arqueológicos dessa cidade romana destruída pela erupção do Vesúvio em 79. Além disso, é rico em material sobre a arquitetura da cidade e disponibiliza um *tour* com visão em 360º por algumas ruas do local.

Entretanto não se conseguiu que o Sanctus pronunciasse uma só palavra a não ser aquela que ele não cessara de repetir desde o começo: Eu sou cristão. Para terminar, cortou-se a garganta aos dois mártires que ainda respiravam. Blandina (uma jovem escrava cristã) durante todo esse tempo achava-se suspensa em um poste e exposta às feras; nenhuma fera tocou o corpo de Blandina. Tiraram-na então do poste e levaram-na à prisão para uma outra sessão... Blandina ficou para o fim. Após ter sofrido o azorrague, as feras, a cadeira de fogo, foi encerrada em uma rede e atirada diante de um touro. Este lançou-a várias vezes ao ar com os chifres; ela parecia nada sentir, toda entregue à sua esperança, prosseguindo o colóquio interior com o Cristo. Finalmente, degolaram-na. "É verdade, diziam os gauleses saindo, jamais se viu em nosso país uma mulher sofrer tanto."

ISAAC, J.; ALBA, A. *História universal*: Roma. São Paulo: Mestre Jou, 1964. p. 196.

Comentários das atividades

Questões interdisciplinares *(Perguntas de um operário letrado)*

1. A história a contrapelo. O poema age como um apelo e chama a atenção para os personagens menos visíveis nos processos históricos (construtores, serviçais, cozinheiros e afins).
2. Que apesar da tendência em se estudar somente grandes personagens, outros personagens históricos menos visíveis também estiveram presentes em todos os processos, contribuindo direta ou indiretamente com os mesmos. No caso deste trecho, a contribuição seria o financiamento, seja com trabalho seja com dinheiro de impostos daqueles que estão ocultos na História.

   A atividade permite estabelecer um diálogo com a Literatura. Trabalhar a interpretação de texto dos alunos com base na poesia de Brecht. Que informações o texto em questão traz sobre a importância dos agentes históricos que até há pouco tempo eram esquecidos no estudo da História? Além da História e dos estudos históricos que podemos fazer desses personagens pouco evidenciados, de que maneira a Literatura também pode dar voz à essas pessoas?

Para recordar *(Roma: Monarquia e República)*

1. Entre as razões a serem indicadas no esquema do aluno devem constar o monopólio do poder político pelos patrícios e a decorrente marginalização dos plebeus, reduzidos à condição de dependentes ou agregados dos patrícios. Entre os resultados, deve ser destacada a conquista de direitos civis e políticos pelos plebeus, exemplificada pela criação do tribunato da plebe, pela elaboração da Lei das 12 Tábuas, pela liberação do casamento entre patrícios e plebeus e pelo advento do acesso de plebeus a terras públicas. Observe se o esquema criado pelo aluno representa corretamente por meio de setas, verbos ou outros vínculos as relações pedidas.
2. Com a expansão territorial e militar romana, ocorreu um enorme afluxo de bens das províncias conquistadas, pela pilhagem de guerra ou pela cobrança de tributos, o que causou uma queda cada vez mais acentuada dos preços dos produtos agrícolas. Dos territórios conquistados chegavam milhares de escravos, consolidando a economia escravista. Ao mesmo tempo, surgia uma poderosa classe de comerciantes, os homens-novos, ansiosos por alguma participação política. Os patrícios ligados ao Senado concentravam em suas mãos as terras conquistadas, enquanto os pequenos proprietários plebeus da península Itálica, não encontrando condições de sobreviver no campo, vendiam suas terras e transformavam-se em mão de obra barata na cidade. Em consequência, a cidade de Roma cresceu desmedidamente, o que elevou a tensão social. Toda essa situação configurou a crise da República romana, pois o governo oligárquico não tinha mais condições de fazer frente às crescentes pressões sociais e políticas.

Exercícios de História *(Monarquia e República)*

1. Pesquisa e leitura de texto historiográfico
   a) A reforma proposta pelos irmãos Graco buscava colocar em prática uma antiga lei que limitava a extensão das propriedades fundiárias, mas que acabara virando letra morta, e reduzir, assim, a enorme desigualdade que se instalava em Roma entre os grandes latifundiários e os pequenos proprietários. A Lei Agrária, ou Lei Semprônia (133 a.C.), pretendia limitar as propriedades em 125 hectares, obrigando os grandes proprietários a devolverem ao Estado as terras públicas (*ager publicus*) que haviam ocupado indevidamente para a criação de gado. Para quem tivesse descendentes, seria autorizada ainda a conservação de mais 62,5 hectares por filho, até o limite de 250 hectares.
   b) Porque parte considerável das terras obtidas nas conquistas ficava sob controle dos patrícios, especialmente os senadores.
   c) Não, pois sua aprovação não significou sua execução. Depois de aprovada, a lei passou por várias reformas que limitaram ao máximo seu alcance.
   d) Espera-se que os alunos percebam que tanto na Roma antiga como hoje, no Brasil, existe uma resistência dos grandes proprietários em aceitar um programa de redistribuição de terras. No Brasil, como em Roma, as terras públicas são alvo de disputa entre diferentes grupos sociais e essa disputa desdobra-se em uma verdadeira batalha legislativa e jurídica. É importante salientar, durante as discussões, que existe no Brasil contemporâneo um movimento social altamente organizado e articulado, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se envolve diretamente na luta pela concretização da reforma agrária, diferentemente do que ocorria em Roma na Antiguidade, quando as lutas pela redistribuição das terras ficavam sob responsabilidade dos tribunos da plebe.
2. Observação e análise de fonte material
   a) Trata-se de Marte, deus da guerra. Esse deus era representado, em geral, com aparatos de guerra, como o elmo e a lança. Além disso, está acompanhado de uma cena de batalha.
   b) Os romanos se consideravam descendentes de Marte.
   c) A imagem mostra dois guerreiros em luta e um terceiro caído ao chão. As personagens que estão em pé exibem escudos e elmos diferentes, o que parece indicar que pertencem a diferentes origens. As roupas e armas do combatente à esquerda identificam-no como um legionário romano.
   d) No século II a.C. Roma era uma República e estava em franco processo de expansão.
   e) Os alunos poderão exercitar sua capacidade de atribuir significados às fontes históricas. Sugerimos incentivá-los a elaborar suposições fundamentadas em informações estudadas até agora. Será importante estimular os alunos a explicarem as associações que fizeram ao atribuir significado ao objeto. Ao fim das discussões, é possível verificar se perceberam que a moeda, objeto circulante, carregava consigo o testemunho da força e da dominação romana. Em cada mão que passava, lembrava seu possuidor de que ele estava sob uma autoridade maior.

3. Análise de imagem
   a) Professor, o aluno deve ser capaz de descrever não só as personagens retratadas, mas o ambiente e a atividade mostrada no afresco. Espera-se que perceba a grande quantidade de pães empilhados à espera de consumidores. Deve ainda notar que há apenas personagens do sexo masculino na imagem.
   b) A imagem sugere que Pompeia era uma cidade movimentada e próspera, pois a representação de uma padaria, na qual vemos um balcão coberto por pilhas de discos de pão, nos leva a inferir que a cidade oferecia mercado consumidor suficientemente amplo para manter em funcionamento um estabelecimento especializado na fabricação e venda de um produto em particular.
   c) A presença exclusiva de homens na imagem nos sugere que as ruas e as atividades públicas eram ocupadas predominantemente pelos cidadãos do sexo masculino, ficando as mulheres livres, sobretudo as de classe mais alta, bastante restritas aos espaços domésticos, embora não fossem obrigadas a viver confinadas nele.
   d) Uma vez que a produção de grãos na Península Itálica era limitada e insuficiente para atender à demanda de sua população, a produção e comercialização em larga escala de pães só eram possíveis graças à extensa rede de comércio montada no Império, que permitia o abastecimento dos mercados italianos com produtos oriundos das províncias. No caso dos grãos, eram originários, sobretudo, de Egito, Sicília e norte da África.
   e) O homem distribuindo pães parece vestir uma toga, e não uma simples roupa de trabalho, e está sentado num assento elevado.

Para recordar *(Império romano)*

1. A exploração das riquezas das províncias e da mão de obra escrava em larga escala prejudicava os plebeus na medida em que barateava o custo da produção e dificultava a concorrência dos pequenos produtores. Porém, ao mesmo tempo, permitia a acumulação de riqueza nas mãos dos governantes, dos grandes comerciantes e dos patrícios, que financiavam a política do "pão e circo". Essa política, que consistia em oferecer alimento e diversão à plebe, mantinha-a minimamente saciada e ocupada, diminuindo as chances de revolta e o clima de crise social.
2. Com o fim da expansão territorial, caiu consideravelmente a oferta de escravos no Império. Como grande parte da produção dependia do trabalho escravo, o resultado foi uma crise de produção que, por sua vez, teve como efeito um aumento do custo de vida, principalmente nos centros urbanos. Pressionada pela miséria e pela fome, a população abandonou as cidades e buscou se fixar nas áreas rurais, trabalhando nas grandes propriedades agrícolas. Por sua vez, o Estado viu esvaírem-se seus recursos, tornando-se incapaz de sustentar a pesada máquina pública romana. Essa somatória de dificuldades (crise de mão de obra e de produção, queda na arrecadação dos impostos, alta do custo de vida, ruralização) contribuiu para o colapso do Império no século V.

Exercícios de História *(Império romano)*

1. Leitura e análise de documento
   a) No século I a.C., Roma já havia se transformado em um imenso império territorial. Os escravos e as riquezas derivadas das províncias haviam criado uma elite enriquecida, formada tanto por patrícios quanto por homens-novos, sem origem aristocrática. A grande maioria da plebe, arruinada e empobrecida, elevava a tensão social nos centros urbanos. Os principais líderes militares aumentavam seu poder pessoal e ameaçavam as instituições republicanas.
   b) Arrio, homem enriquecido, mas vindo dos estratos inferiores da sociedade romana (é filho de um liberto), procura esconder sua origem lançando mão de um linguajar pretensamente sofisticado. Todavia, acaba traído pela maneira errada de pronunciar as palavras, revelando seu desconhecimento da língua culta.
   c) No século I a.C., os homens-novos, classe formada por artesãos e comerciantes enriquecidos, aspiravam aumentar sua participação política e seu prestígio social em Roma. No poema, esse grupo é representado por Arrio, um indivíduo que circulava nos meios aristocráticos, a despeito de sua origem popular ("Creio que assim a mãe, assim o tio liberto, /Assim o avô materno e a avó falavam."). Para obter apoio político dessa classe, Julio César, e mais tarde os imperadores romanos, nomeava-os para importantes cargos políticos e administrativos, muitos deles nas províncias romanas ("Foi à Hispânia"). Todavia, essa ascensão era mal vista pelos aristocratas ("Foi à Hispânia e os ouvidos descansaram todos; /as palavras soavam leves, lindas"), que viam ameaçada sua hegemonia política.
   d) Resposta pessoal. A atividade será enriquecida se contar com a participação da área de Língua Portuguesa. O objetivo é discutir a relação entre preconceito linguístico e preconceito social.
2. Leitura e interpretação de fábula
   a) O escritor e fabulista Caio Júlio Fedro nasceu na Macedônia, entre 29 a.C e 14 a.C. Foi filho de escravos e teria servido ao Imperador Otávio Augusto. Fedro registrou e adaptou as fábulas de Esopo e foi autor de fábulas em que comumente são representados oprimidos e opressores, uma remissão ao contexto vivido por sua família. A sátira dos costumes, dos vícios políticos e injustiças de sua época acabaram por levá-lo ao exílio. A fábula valoriza a liberdade, rejeitando o comodismo, a sujeição e o escravismo e contrariando, portanto, o sistema vigente em sua época.
   b) O cão valoriza o princípio da obediência e do trabalho em troca de abrigo, conforto e alimentos, em uma postura conformista e de sujeição; o lobo valoriza a liberdade acima de qualquer outro princípio.
   c) Resposta pessoal. Como sugestão, a leitura em voz alta (ou representação teatral) do texto de Fedro pode abrir caminhos para diversas discussões. Podem ser apontados contextos de sujeição ou de anulação de princípios como liberdade e ética, em troca de favores ou vantagens pessoais; ou ainda exemplos de governos que ofereceram supostos direitos ou garantias à população, como um mecanismo de opressão e controle social.

   Essa atividade permite um diálogo com a disciplina de Literatura. Pode-se trabalhar o viés crítico que a produção literária por vezes assume, demonstrando como a crítica também está presente na literatura e em outras manifestações artísticas em diversos períodos históricos, principalmente quando foram estabelecidos regimes ditatoriais, como no caso do governo militar no Brasil.
3. Leitura e análise de fonte material
   a) Os legionários estão uniformizados, em pé, aglomerados diante do imperador, formando um bloco organizado e homogêneo. Todos têm as cabeças voltadas em direção a Trajano e parecem escutá-lo atentamente. Nota-se que mesmo empurrado, um legionário à esquerda, situado na última fileira de soldados, permanece impassível, totalmente envolvido com a fala do imperador.

b) A impressão que a imagem causa no observador é que Trajano exerce uma espécie de influência quase hipnótica sobre a legião, mantendo-a sob seu estrito controle. Ele aparece como líder inconteste das forças militares romanas.

c) No século II, o Império atinge sua extensão máxima. O sucesso das campanhas militares confere prestígio aos oficiais e assegura a convergência de riquezas e escravos para Roma. A estabilidade política, social e econômica do Império passa a ser uma preocupação constante de seus governantes, o que, em boa medida, dependia do seu controle sobre a máquina de guerra romana. Ou seja, para assegurar essa estabilidade, o imperador precisava manter a fidelidade de seus generais e a obediência da massa de legionários. A imagem da Coluna de Trajano parece comunicar ao observador que o imperador tinha tudo sob seu controle e que a estabilidade e prosperidade do Império estavam garantidas.

4. Leitura e reflexão

a) O poeta se inspirou no período de decadência do Império, que se estende do século III ao século V. Nesse período esgotou-se o fôlego expansionista de Roma. A falta da mão de obra escrava causou uma crise de produção, levando a um aumento do custo de vida nas cidades e à fuga da população para as vilas. O Estado já não conseguia arcar com os gastos enormes da máquina pública, entrando em colapso. O cristianismo propagava-se pelo Império. A autoridade do imperador decaía, bem como as instituições do Império. Essa crise interna favoreceu a entrada dos povos ditos bárbaros no Império, de maneira tanto pacífica quanto violenta.

b) Nos relatos latinos, os bárbaros são temidos e sua aproximação gera pânico e terror. No poema, eles são esperados com ansiedade e placidez.

c) A civilização ocidental é concebida como um mundo desprovido de emoção e força criativa, estagnado e acomodado. Esse mundo parece não ter qualquer motivação para se transformar de dentro para fora e aguarda com resignação um movimento que se imponha do exterior. Trata-se de uma civilização esgotada, cujo sentido de ser há muito já se esvaiu.

d) Resposta pessoal. Pode-se lembrar os alunos de que o poema é do século XIX e que, assim, não testemunha as invasões em Roma, mas as interpreta à luz do seu tempo. O contexto das invasões no império deve ser tratado, aqui, em sentido metafórico.

5. Trabalho com mapa

a) A maioria das rotas passava pelo mar Mediterrâneo. A navegação em suas águas permitia o contato entre Roma e suas províncias na África, Ásia e no restante da Europa.

b) Eram especialmente importantes os metais, usados para a confecção de armas e moedas; o sal, considerado produto de primeira necessidade e que servia, inclusive, como pagamento dos legionários; e grãos, fundamentais para alimentar a sempre crescente população que vivia nas cidades romanas. Professor, discuta com os alunos o emprego dessas mercadorias e a necessidade que os romanos tinham delas no cotidiano. Relacione o controle sobre as rotas de comércio desses produtos à força e poder romanos. Os alunos podem apontar outras mercadorias além das citadas e as respostas devem ser aceitas se eles forem capazes de oferecer justificativas sólidas para suas escolhas (por exemplo, argumentar sobre a importância da política do pão e circo, caso apontem os animais exóticos como mercadorias importantes).

c) A receita do Império em 180 era de 74.500.000 denários. Um denário correspondia, aproximadamente, ao pagamento da diária de um trabalhador ou 4 gramas de prata.

d) Metade de toda a receita do Império era usada para manter o exército.

e) Indicam um cenário de crise, apesar do grande poderio militar e comercial do Império. Por um lado, ele dependia da manutenção do controle dos bens provenientes das províncias e das rotas de abastecimento que ligavam as províncias e o centro, mas, por outro lado, esse mesmo controle era extremamente oneroso. O resultado era um contínuo *deficit*, que acabaria colaborando para a desagregação do Império.

Esta atividade permite o trabalho em conjunto com a disciplina Geografia no que se refere à análise cartográfica. Um mapa é por excelência um instrumento geográfico, mas um documento histórico ao mesmo tempo. Trabalhar o mapa a seguir visando retirar do mesmo tanto informações históricas quanto geográficas.

Questões & testes

Capítulo 3

Enem

1. A   2. A

Vestibulares

3. A   4. B

Capítulo 4

Enem

5. C   6. C

Vestibulares

7. C

8. a) Existem dois grandes poemas épicos que retratam a Guerra de Troia: a Ilíada e a Odisseia. A palavra Ilíada deriva de "Ilion", nome usado pelos gregos para denominar a cidade de Troia. A segunda, Odisseia, tem seu nome derivado de "Odisseu", nome próprio, traduzido como Ulisses, protagonista do poema que narra seu retorno à Grécia após a guerra.

b) A semelhança está no fato de que ambos tomam como base um acontecimento real. A principal diferença é que a poesia épica retrata as ações, valorizando os heróis e a intervenção divina, enquanto a História se baseia na análise dos interesses que envolveram o evento.

9. A

Capítulo 5

Enem

10. B

Vestibulares

11. E   12. 2+4+16=22   13. A

14. a) Segundo a visão dos pagãos, Roma caiu devido à adoção dos maus costumes cristãos; segundo os cristãos, Roma caiu devido ao afastamento das práticas religiosas corretas, que levou os romanos ao afastamento da virtude e à uma vida em meio aos pecados.

b) Inicialmente, o Cristianismo foi reprimido, passando a ser tolerado e protegido (com Constantino), para ser finalmente oficializado e institucionalizado (com Teodósio).

15. Entre esses elementos, podemos citar:
    - a ideia grega de democracia, sendo que o conceito de cidadania serve de base para os modelos políticos de grande parte da civilização ocidental até os dias de hoje;
    - a ideia romana de república, considerando as questões de Estado de domínio público, tem influenciado de forma marcante os modelos políticos atuais;
    - a racionalidade grega, responsável pelo afastamento das leis do mundo das da religião, pois, ao contrário dessas, são fruto da ação e do pensamento humanos;
    - a língua romana, o latim, base de diversas línguas atuais.
16. B
17. B

▶ Atividades complementares

Pesquisa e discussão de um tema

Esta atividade deverá contar com as disciplinas de Biologia e Geografia.

Muitos conflitos políticos contemporâneos envolvem componentes religiosos e étnicos. É esse o caso, por exemplo, dos embates entre curdos e iraquianos, entre palestinos e israelenses e entre chechenos e russos – só para citar alguns exemplos. Contudo, não raramente, os motivos aos quais são atribuídas antigas rivalidades e que alimentam inflamados discursos políticos carecem de fundamentação histórica e científica. Para estimular o debate e a reflexão em torno desta questão, sugerimos a leitura do texto a seguir e a realização da atividade que o acompanha.

Quem foram os fenícios?

"Eu sou fenício", diz o rapaz, mencionando o nome de um povo que já desapareceu há 2 mil anos. "Ou, pelo menos, eu me sinto fenício. Há séculos toda a minha família é de pescadores e marinheiros, aqui deste lugar."

"Ótimo, podemos aproveitar alguns fenícios de verdade", diz Spencer Wells, geneticista americano, e aperta um torniquete no braço do jovem. Os dois estão sentados na varanda de um restaurante em Biblos, no Líbano, antiga cidade de pedra à beira do Mediterrâneo. O jovem Pierre Abi Saad chegou tarde, mas está ansioso para participar de uma experiência destinada a lançar nova luz sobre os misteriosos fenícios. Ele vai ter com um grupo de voluntários – pescadores, lojistas e choferes de táxi –, sentados sob o toldo do restaurante. Wells, de 34 anos, alto e magro, muito extrovertido, convenceu Saad e os demais a doarem amostras de sangue. "O que o nosso sangue vai dizer a vocês?", pergunta Saad. "O sangue contém DNA, que é como se fosse um livro que registra a história", responde Wells. "Muitos povos diferentes estiveram em Biblos ao longo dos séculos, e o sangue de vocês contém vestígios do DNA desses povos."

Wells não tem dúvida sobre o poder das técnicas genéticas que está aplicando para melhorar nossa compreensão dos povos antigos. Também não há dúvidas em seu colega de óculos que o acompanha na varanda – Pierre Zalloua, um cientista de 37 anos e origens libanesas. Os dois esperam encontrar novas pistas para uma charada antiquíssima: quem eram os fenícios?

[...] Os dois geneticistas se tornaram amigos em 2000, na Universidade de Harvard. Wella fazia um trabalho pioneiro com modelos genéticos para reconstruir as migrações de povos antigos, examinando os cromossomos de seus atuais descendentes. Zalloua desejava usar a ciência para ajudar a curar seu país natal, o Líbano, devastado por 15 anos de guerra civil entre muitas facções religiosas. O pesquisador tinha especial interesse em compreender as relações genéticas dos atuais libaneses com seus ancestrais fenícios. Durante a guerra civil dos anos 1970 e 1980, alguns grupos até mesmo usavam a palavra "fenício" como arma ideológica. Certos maronitas, a seita cristã predominante no Líbano, afirmavam serem descendentes diretos dos fenícios, implicando assim que tinham direitos históricos mais legítimos sobre o país do que imigrantes que chegaram mais tarde, vindos da península Arábica. Isso deixou irados muitos muçulmanos. O termo "fenício" transformou-se numa palavra em código para genericamente significar cristão, ou seja, não muçulmano. E assim é até agora. "Tornou-se tabu usar a palavra fenício oficialmente por aqui", explica Zalloua. "Basta ir ao Museu Nacional: você não verá essa palavra em lugar nenhum. Eles classificam os objetos simplesmente pela época – se é do início, do meio ou do fim da Idade do Bronze".

[...]

Wells e Zalloua estão buscando marcadores – mutações surgidas nos tempos fenícios e que ainda hoje podem ser encontradas no sangue das atuais populações. Esses marcadores seriam extremamente sutis – mudanças em algumas poucas "letras" dos 3 bilhões que temos no DNA, o nosso "livro" de instruções genéticas. Eles bastariam, porém, para identificar os descendentes dos fenícios. Podem-se encontrar marcadores em lugares específicos do cromossomo Y, um "pacote" de genes, semelhante a um fio, localizado no número de quase todas as células de pessoas do sexo masculino. Dois cromossomos, o X e o Y, determinam o sexo. As mulheres têm dois X; os homens, um X e um Y. O Y contém os genes que criam as características masculinas. O cromossomo Y é passado de pai para filho, sem contribuição da mãe. As mudanças no DNA desse cromossomo são conservadas de geração em geração na linhagem masculina, de modo que os descendentes dos fenícios devem herdar e passar aos filhos, indefinidamente, esses antigos padrões de mutação genética.

A análise genética já reconstruiu a origem de todas as atuais pessoas do sexo masculino: eles provêm de um único cromossomo Y, pertencente a um ancestral, apelidado de Adão, que viveu na África por volta de 60 mil anos e cujos descendentes se espalharam pelo mundo. O Líbano também já recebeu muitas migrações desde os tempos fenícios, sobretudo da península Arábica na época da ascensão do Islã, e da Europa durante as Cruzadas. Identificar os marcadores fenícios requer comparações sofisticadas do DNA provindo de milhares de homens como os de Biblos e outros lugares, numa campanha que levará muitos meses para mostrar resultados.

Adaptado de Gore, Rick. Quem foram os fenícios? *National Geographic Brasil*. São Paulo: Abril, outubro de 2004, p. 78 a 86.

1. Os alunos devem ler o texto "Quem foram os fenícios?". Depois disso, faça uma rápida verificação da compreensão da leitura.
2. Peça para eles pesquisarem sobre a guerra civil libanesa (1975-1985) e identificarem suas causas, facções envolvidas e desfecho. A compreensão desse conflito pode ser explorada nas aulas de Geografia.
3. Simultaneamente, proponha ao professor responsável pela disciplina de Biologia que desenvolva com os alunos os con-

ceitos de genética tratados no texto (cromossomo, DNA, marcadores, etc.).

4. Em sala, trabalhe com a história e a cultura dos fenícios. Explore similaridades e diferenças existentes entre eles e os atuais libaneses. Enfatize as transformações ocorridas na região do Líbano ao longo dos séculos e as várias influências sofridas pelos seus habitantes.
5. Proponha aos alunos uma discussão sobre o texto "Quem foram os fenícios?", aprofundando a compreensão do que o termo "fenício" passou a significar naquele contexto, de que maneira ele foi apropriado pelo debate político e a importância das pesquisas genéticas de Wells e Zalloua.

Seguem abaixo alguns *sites* que podem subsidiar a discussão. Antes de sugeri-los aos alunos, verifique seu conteúdo. Eles foram acessados em 13 jan. 2013.

<http://educacao.uol.com.br/historia/ult1704u25.jhtm>

<www.dw-world.de/dw/article/0,,785661,00.html>

<www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe3110200802.htm>

Seminário

Proponha aos alunos a realização de um trabalho de pesquisa e apresentação de seminário sobre os povos que viviam no continente americano antes da chegada dos europeus e as estratégias que criaram para enfrentar os desafios que encontravam em seu mundo.

Para isso, comece explicando aos alunos o que é um seminário:

> Seminários são apresentações de trabalhos desenvolvidos por grupos de estudo e pesquisa sobre determinado assunto, seguidos por discussões sobre os resultados expostos. Em geral, abordam aspectos e recortes variados de um tema mais amplo.

A seguir, oriente os alunos sobre como preparar o seminário:

1. Definição de um tema geral: no caso, será *Sociedades existentes na América antes da chegada dos europeus ao continente***.**
2. Delimitação dos subtemas de pesquisa.

Para esse estudo, sugerimos cinco subtemas, que poderão ser alterados conforme seus interesses e necessidades:

- A vida no gelo: as sociedades esquimós;
- Povos Tupi: a busca da Terra sem Mal;
- A grandeza maia na América Central;
- Incas, os senhores do Sol;
- Sioux: lendas e rituais dos guerreiros das planícies da América do Norte.

Levantamento de fontes de pesquisa

Os grupos devem realizar pesquisa em livros, revistas e *sites* da internet, procurando:

a) construir uma visão geral sobre o povo estudado (localização, datação, aspectos da economia, organização política, cultura e sociedade dos esquimós, sioux, maias, incas e Tupi);
b) aprofundar a pesquisa de acordo com o subtema escolhido (a vida em sociedade no ambiente gelado do norte da América; o mito da Terra sem Mal dos Tupi, a complexidade da civilização maia, o papel simbólico do sol na cultura inca e seus desdobramentos; os mitos e rituais das tribos sioux dos atuais Estados Unidos);

Partilha e discussão no grupo do resultado da pesquisa

Cada membro do grupo deve ficar responsável por estudar uma das fontes escolhidas. Numa data combinada, todo o grupo deve se reunir para partilhar o resultado da pesquisa. Nesse encontro, devem comparar os dados encontrados, fazer uma síntese deles e levantar problemas ou questões relativos ao tema pesquisado.

Apresentação das pesquisas

O grupo deve preparar o seminário, elaborando um roteiro do que será apresentado e por quem. Além do resultado das pesquisas feitas, é importante contar com algum recurso audiovisual (exibição de vídeo, mural com imagens, apresentação de canções tradicionais indígenas, etc). Em data previamente marcada, cada grupo deverá apresentar seu trabalho para a sala. Após a apresentação, deverá haver tempo para que os demais alunos façam perguntas e comentários.

Síntese

Ao final das apresentações, os alunos deverão elaborar uma síntese dos principais pontos tratados, buscando definir aspectos característicos das sociedades americanas. Isso poderá ser feito numa roda de discussões ou individualmente, por escrito.

UNIDADE 3

A EUROPA, PERIFERIA DO MUNDO

No ***Discutindo a História*** desta unidade tem-se como foco a discussão sobre a construção social e historiográfica do conceito de Idade Média. Pretende-se ressaltar que o termo refere-se a uma estrutura conceitual elaborada para identificar aspectos da história do continente europeu. Consideramos importante possibilitar que os alunos percebam que existem diferentes pontos de vista a respeito do que se compreende por Idade Média ao longo da história, destacando, mais uma vez, a ideia de uma realidade e de um discurso historiográfico multiperspectivado.

A discussão do conceito de Idade Média e uma série de outros temas importantes são tratados em duas obras centrais do historiador francês Jacques Le Goff: *A Civilização do Ocidente Medieval*. Lisboa: Estampa, 1983; e *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa: Estampa, 1980. Outra obra significativa, que certamente servirá de referência para os professores, é o livro de Hilário Franco Jr., *Nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Capítulo 6

O IMPÉRIO BIZANTINO, O ISLÃ E O PANORAMA MUNDIAL

Professor
Aqui começam as orientações para a Unidade 3 e o capítulo 6 (p. 172 a p. 195).

Veja *Atividades complementares* para esta unidade no capítulo 9.

Na seção ***Para pensar historicamente*** deste capítulo procuramos possibilitar que os alunos vejam a história para além da visão eurocêntrica. Além disso, mantivemos o objetivo da coleção de propor reflexões que relacionem passado/presente como um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem da História. Nesse sentido, as perguntas propostas visam servir de guia para a leitura, podendo ser recuperadas ao final do capítulo em um contexto de sistematização dos conteúdos estudados.

O item do capítulo, intitulado ***E quem não estava no século V d.C.?*** oferece a oportunidade de se abordar aspectos relacionados às diferentes temporalidades. Esse foco inicial permitirá, caso o professor julgue viável, a discussão sobre o tempo histórico linear e o circular, a longa e a curta duração nos estudos históricos, os diversos calendários, o entendimento e a representação espacial compreendida dentro de contextos históricos. Bons exemplos são a noção de Oriente e Ocidente, baseada no ponto de vista eurocêntrico, e as representações cartográficas que indicam o (hemisfério) norte – onde se localiza a Europa – sempre no alto dos mapas, assumindo um sentido privilegiado. Aliás, seria o caso de discutir que até a palavra **norte**, segundo o *Novo Dicionário Aurélio*, tem origem no termo anglo-saxônico *north* e que também tem o sentido de "guia, rumo, direção". Seguindo esta mesma orientação, pode-se trabalhar com o conceito de oralidade, tão presente nas culturas africanas, e explicado no boxe da p. 184, valendo-se da diferenciação entre a linguagem falada e escrita (bem como o discurso social presente nesta diferenciação) e a importante relação que existe entre memória e história oral. Os itens referentes à história do império de Gana (na África), aos árabes e a temática do islamismo, às diferentes dinastias que se revezaram no poder no território que hoje chamamos de China e às populações que habitaram o continente americano têm dois objetivos: 1) motivar uma aprendizagem da história em uma perspectiva que efetivamente fuja àquela eurocêntrica; e 2) possibilitar o desenvolvimento da noção de simultaneidade. Antes de iniciar o estudo de cada um dos itens, os alunos podem ser convidados a levantar hipóteses sobre quais seriam as semelhanças e as diferenças entre a história dos povos estudados até aqui e aqueles que serão estudados neste capítulo. Pode-se pedir para que eles "passem" os olhos nas páginas do livro rapidamente, levantando informações a partir de títulos e subtítulos, imagens, legendas, percebendo de maneira geral a riqueza da história desses povos. Depois da leitura e exposição dos conteúdos, eles poderão retornar às hipóteses iniciais e checá-las, corrigindo o que for necessário. A atividade poderá servir como instrumento de avaliação das aprendizagens dos conteúdos trabalhados. O uso de mapas-múndi históricos para localizar as regiões estudadas também poderá ser um bom recurso de apoio. Pode-se sugerir aos alunos que, em grupos, elaborem um mapa-múndi só com o contorno dos continentes e, gradualmente, localizem nele os povos estudados.

▶ Indicações para aprofundamento do tema

Seguem sugestões de livros, endereços eletrônicos e filmes nas colunas laterais e/ou abaixo.

▶ Sugestão de abordagem interdisciplinar

- História e Matemática: pesquisa sobre as contribuições árabes na matemática durante a Idade Média.

▶ Pequena seleção de textos

1

Surata das mulheres

3. Se temerdes ser injustos para com os órfãos, podereis desposar duas, três, ou quatro das que vos aprouver entre as mulheres. Mas, se temerdes não poder ser equitativos para com elas, casai, então, com uma só, ou conformai-vos com o que está ao alcance de vossas mãos (cativas de guerra). Isso é mais adequado para evitar que cometais injustiças.

34. Os homens são os encarregados das mulheres, porque Deus os preferiu a elas e porque eles as sustentam de seu pecúlio. As boas esposas são obedientes, conservam seu pudor na ausência dos esposos em cumprimento à ordem de Deus. Quanto àquelas, de quem suspeitais deslealdade, admoestai-as (na primeira vez), vedai-lhes vossos leitos (na segunda vez) e castigai-as (na terceira vez); porém, se vos obedecerem, não as provoqueis. Sabei que Deus é Excelso, Magnânimo.

Surata das Mulheres, versículos 3 e 34. *Os significados dos versículos do Alcorão Sagrado*. Trad. Prof. Samir el Hayek. São Paulo: Centro de Divulgação do Islam para a América Latina, 1989.

2

Moinhos d'água

Quando as primeiras rodas de moinho começaram a bater a corrente dos regatos, a parte de moer cereais já tinha, na Europa e nas civilizações mediterrâneas, um passado bem mais que milenar.

[...]

Nos rios da Gália, os primeiros moinhos sobre os quais nossos documentos se dignam a dizer alguma coisa são os que, no século III, eram movidos por um pequeno afluente do Mosela. Na Germânia meridional, o uso destes aparelhos se difundiu, bastante, rápida e extensamente, após as invasões, tendo chamado a atenção das leis alemã e bávara desde a primeira metade do século VIII. Ao Norte, em regiões sempre menos sujeitas às influências dos gauleses e de Roma, a propagação foi mais lenta; os documentos indicam claramente as linhas diretrizes. Escravos, como o bávaro que, cativo entre os turigenses, aí construiu, por volta de 770, um moinho para seu senhor; colonos, como os guerreiros francos, cuja aldeia, fundada antes de 775, no Undurt, recebeu o nome evocador de Mühlhausen (casario que se instala perto de um moinho – N.T.); religiosos ou religiosas, como os monges, [...] estabelecidos nas grandes florestas do Odenwald por volta de 732: tantos construtores de rodas de moagem; tantos imigrantes portadores das técnicas de suas pátrias.

BLOCH, M. Advento e conquistas do Moinho D'água. In: GAMA, R. (Org.). *História da técnica e da tecnologia*. São Paulo: Edusp, 1985.

▶ Comentários das atividades

Exercícios de História *(Império romano com capital em Bizâncio)*

1. Leitura e análise de imagens

Mapa da cidade de Constantinopla

a) As principais referências são os mares: ao norte, o estuário conhecido como Chifre de Ouro (Haliç); ao sul, o mar de Mármara, ao lado, o estreito de Bósforo.

b) Sim, pela presença de portos e pela ausência de indicação de áreas de cultivo, podemos deduzir que a principal atividade era o comércio marítimo.

c) No mapa, podemos perceber que Constantinopla estava localizada em uma península que avança em direção ao estreito de Bósforo, protegida por mares por quase todos os lados, totalmente rodeada por sólidas e extensas muralhas.

d) Constantinopla era o principal centro comercial da Idade Média e por essa razão atraía mercadores italianos, principalmente florentinos, que ali compravam as lucrativas mercadorias orientais que depois seriam vendidas na Europa Ocidental.

Professor, a atividade permite trabalhar interdisciplinarmente com Geografia. Pode-se perguntar aos alunos: o que este mapa revela sobre Constantinopla no século XV? Que elementos cartográficos presentes na representação revelam sobre o território e economia de Constantinopla nesse período?

Bibliografia

BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal*: do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

DUBY, G. *A Europa na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FRANCO JR., H. *A Idade Média*: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Tudo É História).

GIORDANI, M. C. *História do Império Bizantino*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

______. *História dos Reinos Bárbaros*. Petrópolis: Vozes, 1997. 2 v.

HISTÓRIA em revista. Rio de Janeiro: Time-Life/Cidade Cultural. 1991-96. Vários volumes.

HOURANI, A. H. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LE GOFF, J.; SCHMITT, J. C. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru: Edusc, 2002. 2 v.

LOYN, H. R. *Dicionário da Idade Média*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

MELLO, J. R. *O Império de Carlos Magno*. São Paulo: Ática, 1990. (Princípios).

NABHAN, N. N. *Islamismo*. São Paulo: Ática, 1996. (Religiões na História).

MACEDO, J. R. *A mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto, 1997.

MICELI, P. *O feudalismo*. 14. ed. São Paulo: Atual, 1994.

MONTEIRO, H. M. *O feudalismo:* economia e sociedade. São Paulo: Ática, 1995. (Princípios).

PIRENNE, H. *História econômica e social da Idade Média*. 6. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

RESENDE FILHO, C. *Guerra e guerreiros na Idade Média*. São Paulo: Contexto, 1996.

Filmes

Cruzada. Direção de Ridley Scott. Estados Unidos, Inglaterra, 2005. (145 min).

Os tempos medievais. Brasil, 1994, 30 min, SBJ. Direção de Sérgio Baldassarini Júnior. (História da Humanidade, 5).

Apocalypto. Direção de: Mel Gibson. EUA, 2006. (130 min).

Endereços eletrônicos

História do islamismo. Disponível em: <veja.abril.com.br/idade/exclusivo/islamismo/index.html>. Acesso em: 20 jan. 2013. Este portal traz várias informações sobre a história do islamismo, desde seu surgimento até os desdobramentos e os contextos atuais. Os *links* permitem acessar infográficos e mapas sobre o histórico da expansão desta religião, bem como artigos atuais, que discutem, entre outras coisas, a situação das mulheres atualmente nos países islâmicos.

O imperador triunfante

a) A composição é dominada pela figura do cavaleiro. Ele é representado com um uniforme das legiões romanas e com um manto. Usa uma coroa e, em uma das mãos, empunha uma lança.

b) Ao imperador, por causa da coroa.

c) À esquerda uma personagem vem lhe trazer um troféu com uma imagem da Vitória carregando uma coroa de louros. À direita, uma figura alada sobre um globo ornado com uma cruz também atesta o sucesso militar do imperador cavaleiro.

d) Logo acima, vemos uma imagem de Cristo sem barba, representando o Céu e a vontade de Deus. Abaixo, vemos uma fileira de homens barbados que carregam marfim, alimentos, etc. como se fossem tributos. Entre eles há feras e outra imagem alada tocando a base da figura superior. Representam os "selvagens" bárbaros submetidos.

e) As frutas carregadas numa rede de tecido.

f) O cavaleiro está numa posição intermediária entre o Céu e a Terra, unindo os dois. De um lado, está sob a proteção divina e sua vitória é abençoada por Deus. De outro, submete os bárbaros e os coloca sob sua autoridade.

As atividades dessa seção ressaltam a diversidade de fontes que são utilizadas pelos historiadores para a escrita da história. Esse aspecto pode ser ressaltado também durante o trabalho de explicação dos conteúdos do capítulo a partir dos objetos que aparecem nas imagens que acompanham o texto.

Para recordar *(O mundo entre os séculos V e VI)*

Não, o esquema-resumo nos mostra que na Idade Média havia uma enorme diversidade de modelos de organização social, política e econômica, bem como diferentes padrões culturais pelo mundo. Em determinadas ocasiões, esse modelos e padrões conviviam de maneira mais ou menos pacífica, a despeito de suas diferenças, como nas situações em que mercadores árabes-muçulmanos negociavam tanto com reis africanos pagãos como com cristãos orientais, e mercadores cristãos eram recebidos pelos imperadores chineses; mas em outras ocasiões entravam em choque, como no episódio que opôs o papa e o imperador bizantino, culminando na separação das igrejas católica e ortodoxa. Nesse período, apenas as civilizações americanas mantiveram-se afastadas das demais, em virtude do seu isolamento geográfico.

Exercícios de História

1. Leitura e análise de documento

a) Por meio de viajantes e mercadores que negociavam com o reino.

b) A maior riqueza era o ouro, que era controlado pelo rei.

c) Apontam para a existência de uma monarquia com poder centralizado, que controlava rigorosamente a economia do país.

d) Pelo contrário. Sugere a existência de Estado organizado e de um governo forte, que conta com um corpo de funcionários capazes de controlar a entrada e a saída de mercadorias do reino e cobrar impostos sobre elas.

2. Leitura e construção de analogia

A Muralha da China foi construída para funcionar como uma poderosa barreira, primeiro contra os ataques de vizinhos ao reino de Quin e, depois, contra a invasão de povos estrangeiros ao império unificado, principalmente os nômades do norte. Da mesma maneira, a instalação de um sistema de *firewall* na rede chinesa visa impedir o "ataque" de influência indesejada estrangeira e frear internamente a difusão de conteúdos considerados subversivos pelo governo comunista. Contudo, assim como a muralha não pôde impedir a conquista da China pelos mongóis, também o sistema de proteção à rede tem falhas e não consegue bloquear completamente a transmissão de informações proibidas. Assim, em longo prazo, pode ocorrer que a China acabe "conquistada" por forças estrangeiras, no caso, o sistema capitalista.

Sugerimos o fornecimento de algumas informações gerais sobre a situação política da China atual a fim de apoiar a comparação proposta. O exercício pode se tornar muito interessante na medida em que propõe uma reflexão sobre as diferentes maneiras que os governantes, ao longo da história, procuram controlar os grupos oposicionistas. Ressalta também que todo governo sempre tem oposição e que a homogeneidade nunca é possível.

3. Comparação e análise

a) Para Kenneth Clark, só se pode afirmar que um determinado povo constituiu uma civilização de fato quando são encontrados vestígios de grandes obras de engenharia e arquitetura. Essas obras testemunham a existência de um povo cuja organização seria sólida, pensada em longo prazo.

b) Não. Para ele a realização de grandes obras está mais relacionada às necessidades materiais experimentadas por um povo do que ao seu grau de desenvolvimento. Ele argumenta que, talvez, os antigos habitantes da região amazônica, onde se desenvolveu a cultura marajoara, não tenham construído grandes obras não porque não fossem capazes de fazê-lo, mas simplesmente porque não precisaram delas.

c) Não, pois as diferentes formas de organização econômica, política e social podem produzir realidades muito complexas e distintas, de maneira que é muito difícil definir uma civilização por um único aspecto ou característica isolada. A definição depende de uma análise do conjunto de seus elementos e, em função dos critérios adotados nessa análise, as opiniões dos especialistas podem variar.

Aqui é possível retomar o conceito de civilização trabalhado no capítulo 3 deste volume. Pode-se acrescentar à discussão conceitual e às questões relacionadas à formação dos alunos o aspecto referente à pluralidade de pontos de vista entre os estudiosos.

4. Leitura e análise de imagem

a) O reino de Axum manteve contatos comerciais intensos com o norte da África e o Oriente Médio, tendo sido importante aliado de Constantinopla no combate a outros reinos da região, como o Império Persa. Esses contatos intensos com os bizantinos, reforçado pela identidade religiosa – uma vez que os dois reinos eram cristãos –, fizeram com que a arte axumita fosse influenciada pelos padrões vigentes em Constantinopla.

b) As personagens representadas são negras e suas vestes, assim como os paramentos representados (como as sombrinhas), são tipicamente africanas.

c) A pintura exalta a figura do imperador, que, representado em tamanho maior do que as demais personagens, ocupa o centro da composição. Em torno dele, vemos numerosa comitiva, composta por monges, soldados e outros funcionários reais ou autoridades. Todos seguem em grupos e filas ordenados, o que indica a existência de um estado poderoso e organizado, controlado por um monarca imbuído de autoridade.

d) Não, ao contrário. A pintura feita no interior de uma igreja construída na época de esplendor de Axum, representando um imperador do século XVII como uma importante autoridade, dá a ideia de continuidade entre os dois períodos e afirma o poder do estado axumita.

Professor
Aqui começam as orientações para o capítulo 7 (p. 196 a p. 213).

Na seção *Para pensar historicamente*, objetiva-se promover uma reflexão inicial a respeito do conceito de espaço em história. Como uma forma de promover o desenvolvimento de noções de permanências e mudanças, pode-se retomar o processo histórico de formação das civilizações antigas estudadas até agora (a configuração dos agrupamentos humanos a partir de necessidades sociais, políticas, econômicas e religiosas). Pode-se também estabelecer um paralelo com o processo de reconfiguração do continente europeu recente a partir do projeto de integração, destacando as motivações que embasaram o projeto de constituição da União Europeia.

O capítulo possibilita também uma discussão conceitual que se aproxima daquela proposta na seção *Discutindo a História* do início da unidade. Naquele momento, discutiu-se como a noção de Idade Média é uma construção social e histórica, construída ao longo de mil anos de história. A mesma ideia pode ser associada à discussão a respeito do espaço, destacando-se suas especificidades.

Sugere-se, ao longo do estudo do capítulo, recuperar o *Para pensar historicamente* a fim de que os estudantes sistematizem gradualmente as ações dos diferentes grupos na constituição desse espaço. Esse processo pode ser apoiado pelas duas atividades de sistematização apresentadas na seção *Para recordar*.

▶ Indicações para aprofundamento do tema

Seguem sugestões de livros, endereços eletrônicos e filmes nas colunas laterais e/ou abaixo.

▶ Sugestões de abordagens interdisciplinares

- História e Demografia: pesquisar em bibliotecas e na internet as estimativas da população da Europa ocidental ou de determinada região durante vários períodos da Idade Média, com o objetivo de elaboração de gráficos com os dados coletados.
- História e Cartografia: pesquisar em bibliotecas e na internet mapas referentes à Idade Média. Classificá-los por tema: invasões, expansão, aspectos econômicos, aspectos políticos, etc.; por região: França, península Ibérica, Itália, bacia do Mediterrâneo, etc.; por funcionalidade: as legendas, a precisão, a clareza, etc. Comentar sobre suas semelhanças, diferenças, contribuição, etc. Tal atuação, com a contribuição do professor de Geografia, poderá ampliar o entendimento da elaboração de mapas e de aspectos da Idade Média.

▶ Pequena seleção de textos

1

Os direitos senhoriais em Verson

Em São João (24 de junho), os camponeses de Verson na Normandia devem ceifar os prados do senhor e levar os frutos ao castelo. Depois, devem cuidar do fosso. Em agosto, colheita do trigo que devem levar à granja. Eles próprios não podem recolher os seus feixes senão depois que o senhor tirou antecipadamente a sua parte. Em setembro, devem a “porcagem”: um porco em oito e dos mais bonitos. Em São Diniz (9 de outubro) pagam o “censo”, depois o direito de fechar o seu campo. No começo do inverno, corveia sobre a terra senhorial, para prepará-la, semear e passar a grade. Em Santo André (30 de novembro) paga-se uma espécie de bolo. Pelo Natal, “galinhas boas e finas”. Depois, uma certa quantidade de cevada e trigo. Se o camponês vender a sua terra, a décima terceira parte do preço de venda pertence ao senhor. No domingo de Ramos, deve ele a “carneiragem” – um certo número de carneiros – e uma nova corveia de trabalho. Depois deve ir para a forja, ferrar os cavalos; no bosque, cortar as árvores para o senhor e fazer a corveia do carreto. Ainda mais: o moleiro do castelo, para moer o grão do camponês, cobra um alqueire de grão e uma certa quantidade de farinha; no forno, é preciso pagar também, e o “forneiro” jura que, se não tiver o seu pagamento, o pão do camponês ficará mal cozido e mal “virado”.

LUCHAISE. La Société Française au Temps de Philippe Auguste. Citado por ALBA, A. *A Idade Média*. São Paulo: Mestre Jou, 1967. p. 33-4.

Bibliografia

ANDRADE FILHO, R. O. *Os muçulmanos na península Ibérica*. São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando a História geral).

BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal*: do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

DUBY, G. *Ano 1000, ano 2000*: na pista de nossos medos. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

________. *A sociedade cavaleiresca*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

________. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Lisboa: Estampa, 1982.

________. *Idade Média, Idade dos Homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FRANCO JR., H. *A Idade Média*: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

________. *O Império Bizantino*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Tudo é História).

HEERS, J. *História medieval*. São Paulo: Difel, 1985.

LE GOFF, J. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005.

________. *O apogeu da cidade medieval*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, J.; SCHMITT, J. C. *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2002. 2 v.

MACEDO, J. R. *A mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto, 1997.

______. *Viver nas cidades medievais*. São Paulo: Moderna, 1999.

VEYNE, P. (Org.). *Do Império romano ao ano mil*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. (História da vida privada, 1).

Filmes

Coração Valente. Direção: Mel Gibson. Estados Unidos, 1995. (177 min).

El Cid. Direção de Anthony Mann. Estados Unidos/Espanha, 1961. (172 min).

Em nome de Deus. Direção de Clive Donner. Inglaterra/Iugoslávia, 1988. (105 min).

Excalibur. Direção: John Boorman. Inglaterra, 1981. (142 min).

Ivanhoé, a primeira batalha. Direção de Ralph Thomas. Canadá/França/Inglaterra, 1994. (93 min).

Lancelot, o primeiro cavaleiro. Direção: Jerry Zucker. Estados Unidos, 1995. (113 min).

O incrível exército de Brancaleone. Direção de Mario Monicelli, 1965. (90 min).

O nome da rosa. Direção: Jean-Jacques Annaud. Alemanha/França/Itália, 1986. (130 min).

Robin Hood, o Príncipe dos Ladrões. Direção: Kevin Reynolds. Estados Unidos, 1991 (143 min).

2

Primeira Ordenação contra o luxo, criada em 1294, durante o governo do rei Filipe, o Belo (1268-1314)

Primeiro – Nenhuma burguesa terá carruagem.

Item – Nenhum burguês nem burguesa vestirão roupas de pele branca ou cinza, mas deverão livrar-se daquelas que possuem no prazo de um ano, a contar da Páscoa. Não deverão ostentar objetos de ouro ou pedras preciosas nem coroas de ouro ou de prata.

[...]

Item – Os cavaleiros não deverão adquirir mais de dois pares de roupas anualmente. Ficam proibidos de tê-las a mais, mesmo que ganhem, encontrem ou as obtenham de outra maneira.

Item – Duques, condes e barões, possuidores de terra poderão mandar fazer quatro pares de roupas por ano e não mais que isto, e suas esposas também. [...]

Item – Nenhuma donzela, a não ser as castelãs ou damas que possuírem terras, poderá adquirir mais de um vestido por ano.

Item – Nenhum burguês, burguesa, escudeiro ou clérigo que não estiver em serviço na corte do rei poderá ter archote de cera. [...]

Citado em MACEDO, J. R. *Viver nas cidades medievais*. São Paulo: Moderna, 1999. p. 35-6.

3

A cidade medieval

A cidade contemporânea, apesar de grandes transformações, está mais próxima da cidade medieval do que esta última da cidade antiga. A cidade da Idade Média é uma sociedade abundante, concentrada em um pequeno espaço, um lugar de produção e de trocas em que se mesclam o artesanato e o comércio alimentados por uma economia monetária. É também o cadinho de um novo sistema de valores nascido da prática laboriosa e criadora do trabalho, do gosto pelo negócio e pelo dinheiro. É assim que se delineiam, ao mesmo tempo, um ideal de igualdade e uma divisão social da cidade, na qual os judeus são as primeiras vítimas. Mas a cidade concentra também os prazeres, os da festa, os dos diálogos na rua, nas tabernas, nas escolas, nas igrejas e mesmo nos cemitérios. Uma concentração de criatividade de que é testemunha a jovem universidade que adquire rapidamente poder e prestígio, na falta de uma plena autonomia.

LE GOFF, J. *Por amor às cidades*: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Ed. Unesp, 1998. p. 25.

4

As feiras

As terras da Champagne eram assim um fato capital. Havia lá um mercado quase permanente do mundo ocidental. Desse modo, durante dois ou quatro meses do ano, reina nessas cidades uma animação extraordinária que o trovador Bertand de Barsur-Aube descreveu numa primavera:

Faz calor e o céu é claro,
A relva está verde e a roseira em flor.
Puseram-se a vagar os mercadores
Que trouxeram bens para vender.
Desde o raiar do dia,
Até a noite cair,
Não param de ir e vir,
Até que a cidade esteja repleta.
Fora da cidade se alojam nos prados,
Onde têm tendas e pavilhões fechados.

Para chegar lá, os mercadores fizeram uma longa e difícil viagem; os italianos que transpuseram os desfiladeiros alpinos passaram cinco semanas na estrada. Precisavam, em primeiro lugar, de alojamento. A princípio, construíam-se acampamentos provisórios nas praças ou fora da cidade. Depois, os habitantes alugavam aposentos ou casas aos mercadores. Por fim, foram construídas para eles casas especiais de pedras resistentes a incêndios, com grandes subterrâneos abobadados para armazenar as mercadorias.

LE GOFF, J. *Mercadores e banqueiros da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 14-5. (Universidade Hoje).

Comentários das atividades

Questões interdisciplinares *(Ingredientes de uma nova civilização)*

1. As manifestações artísticas do Ocidente se diferenciam das do Oriente no que se refere à temática, enquanto à leste a tradição artística preocupa-se com a valorização humana, à oeste representa-se principalmente temas mágico-religiosos. Também existe uma diversificação no quesito dos materiais: enquanto de um lado utilizam-se basicamente pedras, do outro se usa metais, contas de vidro, etc.
2. Através da fascinação germânica pela cultura romana, considerada elemento de integração, tão desejada pelos povos germânicos, pouco articulados. A busca por elementos culturais romanos agira então como mecanismo de integração entre os invasores germânicos.

   Essa atividade permite fazer uma análise entre a permanência artística e cultural romana enquanto mecanismo de articulação social entre os povos germânicos, dialogando interdisciplinarmente com a Sociologia.

Para recordar *(A Alta Idade Média – séculos V-IX)*

A conquista do Império Romano Ocidental pelos bárbaros deu origem à formação de vários reinos na Europa, dentre os quais o reino dos francos, que, graças a uma aliança firmada entre a monarquia e o papado, conseguiu se expandir e constituir um novo Império. Todavia, o imperador já não gozava da mesma autoridade dos antigos governantes romanos. De um lado, a influência da Igreja sobre os assuntos políticos tendia a crescer e, de outro, a imposição da autoridade imperial dependia da lealdade da nobreza guerreira e proprietária de terras. Essa dependência tornou-se ainda maior depois que Carlos Magno dividiu o território do império franco em condados e marcas, e entregou sua administração para nobres por ele nomeados. Após a morte de Carlos Magno e a assinatura do Tratado de Verdun, aqueles nobres ampliaram seu poder e passaram a exercê-lo com enorme autonomia, tornando-se praticamente senhores absolutos das terras que administravam.

Exercícios de História *(A Alta Idade Média)*

1. Estabelecendo relações

   Como Alcuíno de York é um membro da Igreja católica, a qual se associou a Carlos Magno, respaldando seu poder, podemos dizer que o monge refere-se ao fato de que os povos não cristãos eram uma ameaça contida por Carlos Magno.
2. Leitura e interpretação

   A ausência de conflitos mereceu destaque porque a guerra foi uma constante no reinado de Carlos Magno, uma vez que ele dependia da conquista de terras e riquezas para manter a fidelidade da aristocracia guerreira. Além disso, cada nova incursão militar do rei indispunha-o com outros reinos e impérios que também tinham seus próprios interesses e ambições territoriais, multiplicando os confrontos militares nos quais os francos se envolviam.
3. Leitura e análise de imagem
   a) Resposta pessoal. O texto visa realçar a importância de Carlos Magno e o poderio dos clérigos da igreja cristã no acontecimento.
   b) Os poderes são: o religioso, representado pelo papa Leão III e seus clérigos; e político, representado por Carlos Magno. Na imagem, Carlos Magno está ajoelhado, sendo coroado pelo papa, o que pressupõe sua sujeição à autoridade eclesiástica/espiritual.
4. Leitura de textos, pesquisa e debate
   a) Parte da sociedade francesa acolhia o imigrante e defendia sua integração ao país, mas parte expressiva dela – que inclui os próprios governantes – não via com bons olhos a imigração para a França e procurava criar mecanismos legais para dificultar seu crescimento.
   b) Resposta pessoal.
   c) Para os idealizadores do projeto do novo Museu Nacional da História da Imigração, o objetivo é promover uma reflexão a respeito das motivações efetivas que levam à imigração: as necessidades econômicas de produção da própria sociedade francesa, o que fica evidente pelas recorrentes ondas de períodos de imigração massiva. Nesse sentido, com base nesse argumento, defendem a ideia de que a imigração tem sido um bem em todos os momentos da História e não um mal como o discurso oficial tem apontado.

   O objetivo da proposta é promover, por meio do estudo do caso francês, um debate acerca dos movimentos migratórios pelo mundo hoje e dos problemas e questionamentos que os acompanham. A ocasião permite discutir também as contribuições que o conhecimento da história pode trazer para essa reflexão e valorizar atitudes de respeito e tolerância em relação ao "outro". O debate pode ser enriquecido com a exibição e discussão do filme *Entre os muros da escola* (direção de Laurent Cantet, França, 2008).

Endereços eletrônicos

Biblioteca Nacional da Holanda. Disponível em: <www.kb.nl/manuscripts>. Acesso em: 20 jan. 2013. Esse portal disponibiliza centenas de reproduções de iluminuras medievais e de livros manuscritos desse período. Ideal para descobrir fontes para o estudo da história da cultura, do cotidiano e das artes medievais.

Cruzadas na Idade Média. Disponível em: <www.medievalcrusades.com>. Acesso em: 20 jan. 2013. Portal com *links* para mapas da Europa no período anterior às Cruzadas e dos caminhos percorridos pelos guerreiros cristãos; para coleção de moedas do período; para descrições das principais cidades e reinos que promoveram as expedições.

História medieval. Disponível em: <www.ricardocosta.com/>. Acesso em: 20 jan. 2013. *Site* do professor universitário Ricardo Costa, com artigos, resenhas de livros acadêmicos e *links* para portais de universidades, grupos de pesquisa e museus.

Sociedade internacional de estudos medievais. Disponível em: <www.medievalsociety.org>. Acesso em: 20 jan. 2013. *Site* (em inglês) com muitos *links* para diversos aspectos da sociedade medieval, como as formas de organização social e as armas e táticas usadas nas guerras.

Para recordar *(As cruzadas e o renascimento comercial e urbano)*

Durante a Baixa Idade Média, houve uma reconfiguração do espaço, principalmente no que se refere ao renascimento comercial e urbano. A formação de cidades em torno dos castelos dos senhores feudais e nas principais encruzilhadas comerciais, assim como a retomada de cidades abandonadas, marcaram o período. Outra reconfiguração espacial foi causada pelas Cruzadas promovidas pela Igreja católica, que visaram à difusão da fé católica, tomando novos territórios, especialmente a leste do Mediterrâneo. Podem-se utilizar mapas históricos como apoio na discussão da resposta a essa questão. É interessante elencar com os alunos os motivos que levaram aos diferentes movimentos percebidos, destacando-se as motivações econômicas.

Exercícios de História

1. Leitura e interpretação de texto
   a) De acordo com o texto, os árabes mostravam maior tolerância com seus adversários e, em situações de conflito, eram mais razoáveis e menos violentos. Assim, o texto retrata os francos como selvagens bárbaros, enquanto os muçulmanos assumem um comportamento digno e civilizado.
   b) Porque Omar demonstra respeito pelos lugares santos dos cristãos e toma todas as precauções para evitar conflitos sangrentos entre os fiéis cristãos e muçulmanos.
   c) No mundo contemporâneo, vem se difundindo, de maneira acelerada e crescente, um preconceito contra as comunidades muçulmanas. Esse preconceito está ancorado em um estereótipo dos muçulmanos, recorrentemente mostrados como indivíduos violentos e culturalmente atrasados, cuja origem remonta ao discurso construído no mundo cristão durante o movimento das Cruzadas. Ao recontar esse episódio do ponto de vista dos muçulmanos, Amin Maloouf nos faz lembrar que os estereótipos não refletem a realidade, mas são construções e, como tais, precisam ser pensados criticamente e relativizados.

2. Leitura e interpretação de documento
   a) O papa justifica a necessidade das Cruzadas pela pressão demográfica existente na Europa.
   b) São todos aqueles que, de alguma maneira, produziam tensão no interior da sociedade europeia: ladrões, cavaleiros andantes, mercenários, desesperados.

3. Leitura e interpretação de tabela e mapa
   a) Houve um decréscimo no número de habitantes da Europa ocidental.
   b) A desorganização da economia e a deterioração das condições de vida decorrentes das invasões bárbaras, da desintegração do Estado romano e do deslocamento da população para as áreas rurais.
   c) A população cresceu mais a partir do ano 1000, principalmente na Itália, na França e Países Baixos, na Alemanha e Escandinávia.
   d) Os lugares e períodos onde a população mais cresceu coincidem com os principais centros de comércio surgidos na Europa ocidental durante a Alta Idade Média.
   e) A partir do século X, as invasões bárbaras deixaram de ocorrer e a Europa conheceu um período de relativa paz. Ao mesmo tempo, novas técnicas agrícolas favoreceram o aumento da produção de alimentos, o que resultou na produção de um excedente agrícola passível de ser comercializado e em um aumento gradual e substancial da população europeia. A pressão demográfica daí decorrente foi um dos fatores que contribuíram para o início das Cruzadas, responsáveis pela abertura das rotas comerciais mediterrânicas para os mercadores cristãos. Com o revigoramento do comércio, as cidades cresceram, e parte da população antes concentrada nas áreas rurais, atraída pelas novas oportunidades de vida, passou a se deslocar para os centros urbanos mais dinâmicos, onde se concentrou e se multiplicou.

   Nessa atividade, pode-se trabalhar com o mapa e a tabela relacionando-os com a disciplina de Geografia, analisando os fatores de oscilação demográfica com a realidade histórica europeia durante a Idade Média.

Professor
Aqui começam as orientações para o capítulo 8 (p. 214 a p. 236).

Na seção *Para pensar historicamente* deu-se destaque aos conceitos de relações sociais e cultura, uma vez que a temática do capítulo permite que os alunos conheçam os grupos sociais que se formaram e as relações que se instauravam entre eles a partir da estrutura econômica que se firmou ao longo da Alta Idade Média. As questões apresentadas têm a intenção de fortalecer a possibilidade de atribuição de sentido pelos alunos ao estudo dos conteúdos sobre o período. A discussão conceitual apresentada no ***Discutindo a História*** da unidade é aprofundada com a retomada da ideia de que os termos utilizados para se referir a processos e períodos históricos são construções conceituais de especialistas.

Na atividade *1. Leitura e interpretação de texto jornalístico e reflexão* (seção ***Exercícios de História*** no final do capítulo), pretende-se promover o desenvolvimento do conceito de tempo histórico. Nesse sentido, pode-se apontar para os alunos que a concepção atual de tempo é linear e homogênea, podendo ser medido por instrumentos mecânicos ou eletrônicos (relógios) e dividido em unidades "negociáveis". Assim, o patrão "compra" o tempo do trabalhador, que, em troca de um salário, dedica-se a uma atividade cujos fins não estão sob seu controle. A existência de outras concepções de tempo pode ser examinada em outras fontes e atividades. O livro do historiador francês Jacques Le Goff (*A civilização do Ocidente medieval*) tem igualmente capítulos que podem subsidiar o professor nessa discussão.

Há diferentes pontos do capítulo que permitem o estabelecimento de comparações presente/passado, o que pode ajudar os alunos a atribuírem sentido aos conteúdos trabalhados. Como exemplo, temos o texto *Opressão e desprezo aos de baixo*, que possibilita discussões sobre relações de subordinação, dominação sobre grupos populares do campo em outros momentos históricos, guardando as devidas distinções de seus contextos históricos. Um outro aspecto a discutir é o poder econômico da Igreja católica naquela época e hoje.

Indicações para aprofundamento do tema

Seguem sugestões de livros, endereços eletrônicos e filmes, nas colunas laterais e/ou abaixo.

Sugestão de abordagem interdisciplinar

- História, Literatura e Arte: estudar os poetas trovadorescos da literatura portuguesa, como Gil Vicente. Verificar proximidades com a literatura de cordel e outras tradições do folclore nacional, que remetem a heranças medievais.

Pequena seleção de textos

1

Cerimônias rituais

Desde a Alta Idade Média, a Igreja empreendeu longo combate contra as cerimônias rituais herdadas do paganismo, especialmente aquelas realizadas na passagem do ano, em que os leigos, recorrendo ao uso de máscaras de cervos, cabras e vacas, amuletos e talismãs com propriedades mágicas, metamorfoseavam-se em animais ou assumiam traços femininos, entregando-se a danças, cantos e alaridos ensurdecedores (Giordano, 1983, p. 103). Tais manifestações subsistiram no decorrer dos séculos, podendo ser observadas na Inglaterra, em meados do século XIII, nas comemorações camponesas em homenagem ao advento da primavera, as festas de maio, conhecidas pelos nomes May-day, May-game ou May-pole; nas encenações de combates rituais entre mouros e cristãos, conhecidas por Morris Dance; nas encenações de combate de São Jorge contra o dragão; ou no baile das espadas, chamado Sword Dance, cujo encerramento comportava diversas formas de danças rituais (Portillo, 1985, p. 228-232).

MACEDO, J. R. *Riso, cultura e sociedade na Idade Média*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. p. 208.

2

Cultura da burguesia

No começo, quando a falta de educação artística obrigava os novos-ricos a adotar o gosto das classes dominantes tradicionais e mais tarde quando os mercadores [...] se tornaram cada vez mais desejosos de ingressar na nobreza, suprimir as distâncias entre a antiga aristocracia e a nova que eles queriam constituir, as tendências artísticas burguesas não se distinguiram das da nobreza e da Igreja. Para tornar-se nobre, afirmou-se, o melhor meio era, antes de mais nada,

Bibliografia

BONI, L. A. *Idade Média*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

DUBY, G. (Org.). *Da Europa feudal à Renascença*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. (História da Vida Privada, 2).

FRANCO JR., H. *A Eva Barbada:* ensaios de mitologia medieval. São Paulo: Edusp, 1996.

INÁCIO, I. C.; LUCA, T. R. de. *O pensamento medieval*. São Paulo: Ática, 1994. (Princípios).

LAUAND, L. *Cultura e educação na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LE GOFF, J. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LE GOFF, J.; SCHMITT, J. C. *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2002. 2v.

MACEDO, J. R. *Riso, cultura e sociedade na Idade Média*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

MELLO, J. R. *O cotidiano no imaginário medieval*. São Paulo: Contexto, 1992.

QUEIROZ, T. A. P. de. *As heresias medievais*. São Paulo: Atual, 1988.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

Filmes

Giordano Bruno. Direção de Giuliano Montaldo. França, Itália, 1973. (123 min).

O corcunda de Notre-Dame. Direção de Michael Tuchner. Estados Unidos, 1982. (102 min).

O nome da rosa. Direção: Jean-Jacques Annaud. Alemanha/França/Itália, 1986. (130 min).

Endereços eletrônicos

Museu de Arte Medieval. Disponível em: <www.newyorkcarver.com/museum.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013. Portal que dá acesso ao acervo de vários museus e bibliotecas do mundo. É possível acessar imagens de arte sacra, mosaicos, vitrais, peças de vestuário, livros, bem como documentos e manuscritos da Idade Média.

Museu de Cluny – Museu Nacional da Idade Média. Disponível em: <www.musee-moyenage.fr>. Acesso em: 20 jan. 2013. Este museu contém o acervo medieval mais importante da França. O *site* disponibiliza imagens do Castelo de Cluny, onde está instalado o museu, bem como de peças do acervo, como vestuários, armas e moedas. Em inglês e francês.

adotar o "gênero de vida" nobre. Que domínio, melhor que o da literatura e da arte, oferecia aos mercadores o ensejo para essa assimilação? Foi aí que eles logo puderam imitar as maneiras nobres. Sabemos que Gênova foi "o centro de difusão da poesia provençal na Itália". Membros das maiores famílias de mercadores genoveses – um Calega Panzano, um Luccheto Gattilusio – cantam e rimam em provençal, naquele *dolce stil nuovo* no qual se reconheceu uma das formas mais aristocráticas, mais requintadas e mais "estetas" da poesia. Um negociante veneziano, Bartolomeo Zorzi, aprisionado em Gênova, dedica uma parte de seus lazeres forçados a justas poéticas com o genovês Bonifacio Calvo.

LE GOFF, J. *Mercadores e banqueiros da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 116. (Universidade Hoje).

Comentários das atividades

Para recordar *(Relações de poder no feudalismo da Europa ocidental)*

1. Os estudiosos do período medieval classificaram a sociedade feudal como estamental, ou seja, a posição dos indivíduos na sociedade era definida por sua origem familiar e dificilmente poderia ser alterada. No topo da pirâmide social encontravam-se os grandes senhores feudais, que compunham parte da nobreza e do clero. Eles controlavam as terras e, por meio da força e dos costumes, dominavam e exploravam uma numerosa camada de trabalhadores rurais, da qual uma parte expressiva se encontrava sujeita à servidão. Essa camada formava a base da sociedade. Os nobres estavam ligados uns aos outros por laços de lealdade, expressos nas relações de suserania e vassalagem. Essa estrutura era justificada pela religião, pois as autoridades eclesiásticas atribuíam sua existência à vontade divina. Assim, Deus haveria destinado alguns homens para a guerra (a nobreza), outros para as orações (o clero) e os demais para o trabalho (todo o resto da sociedade).
2. Resposta pessoal. O trabalho de pesquisa iconográfica deve ajudar o aluno a consolidar as informações apreendidas, a relacioná-las com a cultura material medieval e a se familiarizar com os motivos e estilos da arte produzida na Idade Média. Peça para que eles comparem as imagens escolhidas e, a partir da identificação das semelhanças, busquem caracterizar a produção artística medieval. Para facilitar o trabalho, ofereça critérios para a comparação como temática, cores, representação do espaço, representação da figura humana, etc.
3. Com a fragilização do Estado na Idade Média, não só a proteção do reino como também sua administração (cobrança de impostos, exercício da justiça, definição de unidades de peso e de medida, etc.) passaram a ser feitas por nobres da confiança do rei, seus vassalos, a quem era atribuído um feudo (terras, um castelo, uma torre, o direito de cobrança de pedágio, etc.) em troca de lealdade. Porém, como o senhor feudal podia também confiar um feudo a outros nobres, tornando-se assim suserano deles, formava-se uma teia de relações e compromissos na qual o poder de cada nobre estava ancorado no apoio que recebia de seus pares. Assim, não havia um centro efetivo de poder político de onde partissem as decisões, que se pulverizavam entre a nobreza, que acabava agindo com enorme autonomia em relação ao rei.

Exercícios de História

1. Leitura de texto e levantamento de hipótese
   a) Vilão era todo indivíduo que habitava o senhorio, a aldeia, e estava sujeito à dominação de um senhor.
   b) Porque na Europa da Idade Média os habitantes das áreas rurais não eram identificados por sua atividade e nem mesmo por seu estatuto jurídico.
   c) Hoje o termo é empregado para designar um indivíduo de índole má, alguém pronto a fazer o mal.
   d) A nobreza alimentou um desprezo notório pelos aldeões. Nos poemas medievais, eles eram ridicularizados e representados como indivíduos feios, vulgares, grosseiros e propensos a todo tipo de atitude mesquinha e sórdida. Com o passar do tempo, esse preconceito acabou associado à palavra **vilão.**

   É importante que os alunos percebam que a condição miserável de vida dos camponeses e a distância social deles em relação à nobreza produziu uma visão preconceituosa dos habitantes da aldeia, que se prolongou no tempo, associada à palavra que designava esse segmento da sociedade.

   Essa atividade pode ser desenvolvida interdisciplinarmente com Língua Portuguesa, abordando a modificação e ganho de significado dos termos da linguagem ao longo do tempo e de como o processo histórico interfere nesse aspecto.
2. Leitura e interpretação de documento
   a) Não, pois em certas ocasiões se insurgiram contra a exploração de seus senhores.
   b) Explorados pela nobreza feudal e submetidos pela força, os camponeses medievais muitas vezes negaram a condição de bestas de trabalho que lhes era atribuída e mostraram capacidade de organização e reação. Contudo, desprezados pelas camadas dominantes, vistos como feras que deveriam ser controladas a qualquer custo, foram, em diferentes momentos e diferentes regiões da Europa, vítimas de violenta repressão.

3. Leitura de imagens e reflexão
   a) As duas são feitas de material sólido e resistente, projetam-se acima das demais construções e transmitem uma sensação de estabilidade e de poder inabaláveis.
   b) O castelo era a fortaleza do senhor, símbolo de sua autoridade, e também de sua capacidade militar para assegurar tanto proteção à população no caso de um ataque, quanto reprimi-la, se necessário. A catedral, por sua vez, simbolizava o poder e a riqueza da Igreja, bem como sua proximidade com Deus. Destacando-se no cenário da cidade medieval, exprimia ainda a onipresença da religião – e da Igreja – na vida cotidiana.
   c) Resposta pessoal. É importante que os alunos relacionem as instituições ao exercício do poder, observando que o mesmo associa-se ao aspecto físico das construções contemporâneas.

Para recordar *(Idade Média: cultura)*

1. Para Santo Agostinho, bem como para São Tomás de Aquino, Deus criou, a partir do nada, o Universo e tudo o que há nele, incluindo o ser humano, cuja alma é imortal. Para Santo Agostinho, porém, o ser humano, feito à imagem e semelhança divinas, teria se corrompido desde o pecado original, de modo que a salvação dependeria exclusivamente de uma graça de Deus. Nesse sentido, nada do que ele fizesse deliberadamente poderia salvá-lo. Já São Tomás de Aquino defendia que o ser humano, sendo um ser racional, tinha livre-arbítrio para escolher entre o Bem e o Mal, podendo assim encontrar o caminho da salvação da alma. São Tomás buscava, deste modo, conciliar fé e razão, refutando a ideia agostiniana de predestinação.

   Essa atividade pode ser desenvolvida interdisciplinarmente com Filosofia. Ao estudarmos as bases do pensamento agostiniano e compará-las às ideias de São Tomás de Aquino, podemos verificar o processo de maior valorização da razão, fator que seria ainda mais evidenciado no Renascimento.
2. Na Alta Idade Média predominou a arquitetura românica, até o século XI, com edifícios pesados, escuros, de planta horizontal e paredes grossas. Pouco ornamentados, eram prédios sóbrios, que conduziam o fiel à introspecção e ao silêncio. Essas características eram coerentes com um período de insegurança, em que se ansiava por proteção física e espiritual. No interior desses edifícios, o fiel estava mais propenso à contemplação e à obediência do que à ação e à reflexão crítica. Diferentemente, na Baixa Idade Média (século XII em diante), marcada pelo renascimento comercial e urbano, predominou a arquitetura gótica, com edifícios leves, muito altos e ornamentados, iluminados pelas janelas amplas de vitrais coloridos. Nesse ambiente, feito para congregar um número muito grande de pessoas, a sensação é a de leveza e otimismo, refletindo a vida mais dinâmica das cidades.
3. Resposta pessoal. São vários os pontos que podem ser lembrados. É importante avaliar se os alunos aplicaram a escala às linhas do tempo e se fizeram uma seleção pertinente dos acontecimentos e aspectos escolhidos para registrarem nas linhas. Observe ainda se as linhas estão organizadas e legíveis. Em sala, oriente os alunos a compararem as três linhas desenhadas e perceberem as diferenças em relação aos processos históricos vividos por cada povo (europeus ocidentais e orientais, e muçulmanos), identificarem os momentos em que as histórias desses povos se encontram e perceberem relações de simultaneidade, anterioridade, etc. Pode-se ainda, pedir aos alunos que acrescentem na linha do tempo aspectos das culturas chinesa e indiana, como a invenção do papel e da pólvora pelos (chineses), o nascimento da ideia de universidade ou a criação dos nove algarismos que usamos, mais o zero (indianos).

Exercícios de História

1. Leitura e interpretação de texto jornalístico e reflexão
   a) Na Idade Média, a limitação dos recursos técnicos mantinha a produção no nível da subsistência. Sem a produção de excedente e sem a acumulação de capital proveniente da sua comercialização, as pessoas trabalhavam apenas o necessário ao seu sustento e ao de sua família, e ao pagamento das obrigações feudais. O nascimento e a morte, a doença e a saúde, a abundância e a carestia, por exemplo, não eram percebidos como resultado das ações e decisões humanas, mas da vontade divina. As maiores preocupações da vida não giravam, portanto, em torno da busca do enriquecimento e da acumulação de bens materiais, mas da salvação da alma. Por conseguinte, homens e mulheres dedicavam-se especialmente às suas obrigações religiosas e despendiam o tempo em que não estavam trabalhando participando das celebrações e festas promovidas pela Igreja.
   b) Nas sociedades pré-modernas o ócio não caracterizava um momento separado das atividades produtivas, mas se articulava a ela e a permeava. Ou seja, não havia separação entre o tempo de produzir e o ócio. Nas sociedades modernas, ao contrário, essas esferas da vida estão claramente demarcadas, separadas e regulamentadas.
   c) Resposta pessoal. Discuta com os alunos como o tempo é experimentado nas sociedades contemporâneas, nas quais as novas tecnologias tornaram a comunicação e o transporte extremamente ágeis. Discuta com eles como hoje o tempo livre é também tempo do consumo, e como muitas pessoas se angustiam diante da perspectiva de "não terem nada para fazer" em alguma parte de seu dia.
2. Leitura e interpretação de texto historiográfico
   a) O texto afirma que a visão de Idade Média que temos não corresponde à Idade Média estudada pela História, mas àquela construída pela mídia. Nessa visão, o período é caracterizado de maneira romantizada e distorcida, fazendo com que o grande público não reconheça nele suas conquistas nos campos da política, da economia, da arte e da produção intelectual.
   b) Resposta pessoal. Observe se seus alunos conseguem perceber as transformações ocorridas durante a Idade Média em relação à Antiguidade e se identificam adequadamente aspectos que contrariam a ideia de que a Idade Média foi um período de atraso. Também observe se atentam apenas para a Europa ocidental ou se se lembram de incluir contribuições de outras sociedades e culturas.
3. Leitura e interpretação de documento
   a) O dinheiro corrompe e torna as pessoas más.
   b) O dinheiro aprofunda as desigualdades, pois assegura vantagens aos ricos.
   c) Aos prelados e aos juízes.
   d) É coerente, pois a Igreja condenava o lucro e a ambição material, e o texto denuncia a deturpação que o dinheiro causa nos valores, denunciando também a hipocrisia das autoridades eclesiásticas que se deixam seduzir pelo mal que condenam.

      A atividade permite estabelecer um diálogo com Sociologia. Pode-se questionar aos alunos: qual é o papel do dinheiro em nossa sociedade e na sociedade medieval? Como o dinheiro (posses) define e articula as classes sociais?

Capítulo 9

O MUNDO ÀS VÉSPERAS DO SÉCULO XVI

Professor

Aqui começam as orientações para o capítulo 9 (p. 237 a p. 257).

Na seção *Para pensar historicamente* enfatiza-se a possibilidade de se refletir sobre as noções do processo formativo das monarquias europeias e do quadro mundial, às vésperas de 1500, tomando a Ásia, a América e a África. Essa perspectiva pode contribuir para que os alunos compreendam os processos históricos ocorridos em diferentes regiões do planeta como fruto de relações determinadas socio-historicamente. Evita-se também alimentar uma concepção eurocêntrica que ressalta tão somente uma primazia do estudo da Europa, desconsiderando os povos de outras regiões.

Sugerimos, no decorrer do estudo da formação das monarquias centralizadas europeias, uma discussão sobre o conceito de legitimidade e em que circunstâncias um regime político busca sua afirmação. Seria interessante debater aspectos dos casos francês, inglês e português para que os alunos possam expor as suas reflexões e conclusões, articulando-as com acontecimentos recentes locais ou nacionais. Um discurso (ou afirmação ou determinação) do prefeito, do governador, do presidente, etc. pode bem servir para traçar os paralelos.

Recorrer ao uso da linha do tempo pode ser interessante, na medida em que a mesma apoiará o exercício de comparação e o desenvolvimento da noção de simultaneidade.

Os alunos podem ser convidados a prestar especial atenção ao caso português, elaborando hipóteses antes da leitura do texto referente a esse assunto, com base no que compreenderam dos casos francês e inglês. Poderão também comparar esses casos com aqueles ocorridos em outras regiões, configurando-se o conceito de monarquia em uma perspectiva sociológica, e, simultaneamente, localizando os acontecimentos e dando ao mesmo um sentido histórico.

Uma possibilidade interessante, já que este é o último capítulo do volume, seria discutir com os alunos os desdobramentos europeus das crises do século XIV, preparando-os, assim, para o ano seguinte (Expansão Ultramarina, tendo Portugal e Espanha à frente). No livro de Jérôme Baschet encontram-se subsídios interessantes para essa discussão. Reproduzimos a seguir um trecho:

Em tal esquema historiográfico, a crise deveria gerar um novo sistema, característico dos Tempos Modernos e marcado pela afirmação do Estado e do capitalismo. Seria preciso concluir, a partir disso, que a Conquista e a colonização do Novo Mundo seriam o efeito dinâmico desses novos tempos, separados da Idade Média pela grande ruptura do Renascimento. No entanto, a perspectiva muda claramente se se reduz o alcance da crise da Baixa Idade Média, nuançando-a e considerando que nada permite ver nela a crise final do feudalismo. Como já se viu, a sociedade da Baixa Idade Média continua caracterizada pelas mesmas estruturas fundamentais de dois séculos antes. Enc ontram-se nela os mesmos grupos dominantes principais e os mesmos grupos dominados: a Igreja continua sendo a instituição hegemônica, enquanto prosseguem o desenvolvimento do mundo urbano e o reforço dos poderes monárquicos. O balanço estabelecido por Robert Fossier é inapelável: "Na história da sociedade, nenhuma novidade fundamental separa a Baixa Idade Média dos séculos XII ou XIII"; o que a caracteriza é somente a "aceleração de movimentos esboçados muito mais cedo". Existe, então, uma continuidade entre o desenvolvimento da Idade Média Central e a dinâmica reencontrada do fim da Idade Média, de modo que o elã que conduz à Conquista das Américas é fundamentalmente o mesmo que aquele que vemos em marcha desde o século XI. A colonização ultra-atlântica não é o resultado de um mundo novo, nascido sobre o húmus em que se decompõe uma Idade Média agonizante. Para além das transformações, das crises e dos obstáculos, é a sociedade feudal, prosseguindo a trajetória observada desde a aurora do segundo milênio, que empurra a Europa para o mar.

BASCHET, J. *A civilização feudal:* do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006. p. 247.

Indicações para aprofundamento do tema

Seguem sugestões de livros, endereços eletrônicos e filmes nas colunas laterais e/ou na página seguinte.

Sugestão de abordagem interdisciplinar

- História e Ciências: estudar a peste negra do século XIV, pesquisando suas características epidêmicas, seu histórico e o quadro social-urbano do período.

Bibliografia

BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal:* do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

DUBY, G. (Org.). *Da Europa feudal à Renascença*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. (História da Vida Privada, 2).

COSTA e SILVA, A. *A enxada e a lança*. A África antes dos portugueses. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

ELIAS, N. *O processo civilizador*: a formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993. v. 2.

FUENTES, C. *O espelho enterrado*: reflexões sobre a Espanha e o Novo Mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 2001

LE GOFF, J.; SCHMITT, J. C. *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2002. 2 v.

LEHMANN, Henri. *As culturas pré-colombianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

MOLLAT, M. *Os pobres na Idade Média*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

TUCHMAN, B. W. *Um espelho distante:* o terrível século XIV. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1991.

WOLFF, P. *Outono da Idade Média ou primavera dos tempos modernos?* São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Pequena seleção de textos

Uma avaliação dos acontecimentos de 1383-1385

A Monarquia portuguesa consolidou-se através de uma história que teve um de seus pontos mais significativos na revolução de 1383-1385. A partir de uma disputa em torno da sucessão ao trono português, a burguesia comercial de Lisboa se revoltou. Seguiu-se uma grande sublevação popular, a "revolta do povo miúdo" no dizer do cronista Fernão Lopes. A revolução era semelhante a outros acontecimentos que agitaram o Ocidente europeu na mesma época, mas teve um desfecho diferente das revoltas camponesas esmagadas em outros países pelos grandes senhores. O problema da sucessão dinástica confundiu-se com uma guerra de independência, quando o rei de Castela, apoiado pela grande nobreza lusa, entrou em Portugal para assumir a regência do trono. No confronto, firmaram-se ao mesmo tempo a independência portuguesa e a ascensão ao poder da figura central da revolução, D. João, conhecido como Mestre de Avis, filho bastardo do rei Pedro I.

Embora alguns historiadores considerem a revolução de 1383 uma revolução burguesa, o fato importante está em que ela reforçou e centralizou o poder monárquico, a partir da política posta em prática pelo Mestre de Avis. Em torno dele, foram se reagrupando os vários setores sociais influentes da sociedade portuguesa: a nobreza, os comerciantes, a burocracia castrense. Esse é o ponto fundamental na discussão das razões da expansão portuguesa. Isso porque, nas condições da época, era o Estado, ou mais propriamente a Coroa, que podia se transformar em um grande empreendedor, se alcançasse as condições de força e estabilidade para tanto.

FAUSTO, B. *História do Brasil*.
São Paulo: Edusp, 1995. p. 22-23.

Filmes

- *Henrique V*. Direção de Kenneth Branagh. Inglaterra, 1989. (135 min).
- *Joana D'Arc de Luc Besson*. Direção de Luc Besson. Estados Unidos, 1999. (155 min).

Endereços eletrônicos

- Joana D'Arc. Disponível em: <www.jeanne-darc.dk>. Acesso em: 20 jan. 2013. Portal com informações sobre a Guerra dos Cem Anos, a formação dos Estados Nacionais – especialmente a França e a Inglaterra – e a biografia de Joana D'Arc. Há *links* interessantes para outros *sites*, para linhas do tempo e obras de arte relacionadas ao período em questão. Em inglês.

Comentários das atividades

Questões interdisciplinares *(As principais rotas comerciais europeias do final da Idade Média)*

1. Como ponto intermediário entre o Mediterrâneo e o Norte da Europa, o território português ocupava o papel de ponto obrigatório de passagem ou escala, o que lhe garantia a cobrança de taxas alfandegárias aos passantes. Tais taxas contribuíram de forma significativa para o crescimento econômico do país.

   A atividade permite trabalhar com a Cartografia como fonte de documentação histórica. Neste caso, o mapa em questão possibilita a análise da situação comercial europeia ao final da Idade Média, bem como a posição de destaque ocupada por Portugal nesse panorama.

Para recordar

1. Nos séculos XIV e XV, os reis europeus buscavam aumentar o próprio poder, o que os colocava, muitas vezes, em rota de colisão com a nobreza feudal e as autoridades eclesiásticas. Contudo, a centralização política interessava aos grupos urbanos comerciais, para quem a fragmentação do poder representava um entrave à expansão de seus negócios. Assim, os reis puderam buscar, junto a esses grupos, os recursos necessários à formação de exércitos mercenários permanentes e à constituição de um aparelho de Estado que lhe permitisse impor sua autoridade sobre toda a sociedade. Desse modo, pôde unificar impostos, padronizar unidades de peso e medida, policiar estradas, etc., assegurando a prosperidade da atividade comercial.
2. Os grupos que se beneficiaram foram a burguesia e a nobreza. A primeira foi favorecida pela imposição de condições que conferiam maior segurança e solidez aos seus negócios, o que lhe garantiu prosperar economicamente. A segunda acabou encontrando na monarquia centralizada um apoio importante para controlar as revoltas camponesas e para ter seus privilégios assegurados. No processo, vale ressaltar as guerras civis, envolvendo os grupos sociais populares, a exemplos Wat Tyler, John Ball, *Jacqueries*.

Exercícios de História

1. Leitura e interpretação de documento
   a) A lei determinava a prisão e o confisco dos bens de qualquer um que organizasse forças militares para atacar, saquear ou extorquir os mercadores em trânsito pelo reino.
   b) Foram beneficiados pela lei os mercadores, ao passo que a nobreza, principalmente os cavaleiros, viram seus poderes reduzidos.
   c) A lei contribuiu para a centralização do poder político, pois colocou a nobreza feudal sob autoridade do rei, impedindo-a

de agir com autonomia. Além disso, aproximou os reis da burguesia mercantil, assegurando-lhe seu apoio.

2. Compreensão de conceito
   a) Não, pois a legitimidade pressupõe a aceitação consensual da autoridade de quem governa.
   b) Os reis procuraram legitimar seu poder por meio da religião, fazendo crer que governavam com consentimento e proteção divinos. Mas também firmaram acordos com nobres, clérigos e burgueses a fim de angariar apoio deles.

3. Leitura e interpretação de texto historiográfico
   a) A rápida expansão do islamismo pela África está associada à semelhança dos estilos de vida de árabes e bérberes, e à conquista das principais rotas de comércio africanas pelos muçulmanos, o que facilitou e intensificou o intercâmbio com as populações africanas ao sul do Sahel.
   b) A Europa vivia as migrações bárbaras e a fragmentação política. Foi o período de formação do feudalismo.

   Nesse período, as Cruzadas estavam em andamento e a Igreja católica se fortalecia. Ao mesmo tempo, o comércio ganhava novo dinamismo e as cidades voltavam a ganhar importância.

   O poder político centralizava-se e o feudalismo entrava em crise. A burguesia enriquecia e expandia seus negócios.

   c) O processo de centralização política ocorreu em grande medida em função da convergência de interesses entre reis e burgueses. Os reis, financiados pela burguesia, aumentaram seu poder e organizaram Estados fortes, capazes de impor leis, unificar pesos e medidas, regulamentar as atividades econômicas, etc., favorecendo especialmente o comércio. A ampliação da atividade mercantil, associada ao desejo dos estados europeus de se fortalecerem e acumularem riquezas, exigiu a dominação dos principais entrepostos e rotas comerciais, principalmente daquelas que davam acesso às lucrativas especiarias do Oriente e aos metais preciosos explorados por reinos africanos. Contudo, como esses lugares já estavam sob controle dos árabes, os europeus precisaram disputá-los com eles.

▶ Questões & testes

Capítulo 6

Enem

1. E 2. D

Vestibulares

3. B

4. V F V V F

5. B

6. Dentre as três razões, o aluno poderia citar:
   a) Presença de povos de nacionalidades e de culturas diferentes, como resultado da expansão territorial no Sul da Europa e no Norte da África.
   b) Presença de elementos gregos, muçulmanos e cristãos na sua população; traços culturais latinos (romanos), gregos e asiáticos (árabes e mongóis).
   c) A língua grega como língua oficial (origem pagã) e o cristianismo como religião do Estado, a partir do governo de Justiniano (século VI).
   d) A influência da cultura grega no cristianismo oriental, que daria origem à Igreja católica ortodoxa grega a partir do século XI (1054).
   e) Influência da arte oriental na arte romana, resultando em um estilo próprio – o bizantino.

Capítulo 7

Enem

7. B 8. C 9. D

Vestibulares

10. C 11. D 12. A

13. 01+ 04 = 05

Capítulo 8

Enem

14. E

Vestibulares

15. D

16. a) Respostas prováveis: • as peregrinações de cristãos europeus aos Lugares Santos, propiciando o estabelecimento de relações comerciais que atendessem ao suprimento das necessidades gerais daqueles peregrinos em romaria, implicando em relações de trocas de produtos e/ou de produtos por moedas; • as Cruzadas ou Guerra Santa, enquanto iniciativa do cristianismo representado pelo Bispo de Roma, para libertação dos Lugares Santos, que se encontravam sob o controle principalmente dos povos identificados com a fé islâmica; trata-se de um embate iniciado no final do século XI e que se estendeu até o final do século XIII, contribuindo significativamente para o incremento do intercâmbio comercial e para a própria expansão europeia, inclusive no que concerne ao intercâmbio comercial entre as regiões europeias e o Oriente; • a estabilização dos reinos medievais e relativa pacificação, propiciando o incremento demográfico e o esgotamento das terras férteis, contribuindo para a migração dos excedentes demográficos em busca de alternativas de sobrevivência nas vilas e nos burgos e disponibilizando mão de obra para as atividades artesanais, bem como para as relações de trocas ou intercâmbios comerciais; • enriquecimento da nobreza feudal decorrente da Guerra Santa ou Cruzadas, inclusive por meio de saques, propiciando acumulação de riqueza que seria empregada na aquisição de produtos disponibilizados pelos intercâmbios comerciais, incluindo o gosto pelos artigos de luxo geralmente observados no Oriente; também se inclui o conhecimento de novos produtos, como as especiarias, que se incorporaram aos hábitos alimentares e à conservação de alimentos perecíveis; • a própria tradição comercial das cidades da outrora denominada Magna Grécia, no mar Mediterrâneo, destacando-se as cidades da península italiana, que atuaram como entrepostos e pontos de origem das novas rotas comerciais que se consolidaram no interior da Europa, em cujos entroncamentos se originaram ou se desenvolveram burgos ou cidades como polos comerciais; • quanto à Guerra Santa, deve-se

considerar que foi por ocasião da Quarta Cruzada que os mercadores europeus das cidades do Mediterrâneo obtiveram o privilégio de fixação de entrepostos comerciais para distribuição de mercadorias provenientes do Oriente para as rotas comerciais terrestres e fluviais, que adentravam ao interior do continente europeu, em direção às feiras que se consolidavam.

b) As corporações de ofícios, bem como as guildas, tinham como importância a proteção mútua mediante constituição de um fundo, nos burgos, especialmente contra a predominância da aristocracia feudal, que se impunha nos feudos; enfim, as guildas ou corporações de ofícios tinham como objetivo principal a defesa dos interesses econômicos e profissionais dos trabalhadores que lhes eram associados; • ambas formavam uma associação de mestres, que eram donos de oficinas, bem como artesãos ou artistas e aprendizes das artes e ofícios; agregavam pessoas das relações familiares ou pessoas outras, desprovidas de *status* e condições econômicas, como aprendizes de uma profissão; • as corporações de ofícios, bem como as guildas, reproduziam e consolidavam o conhecimento, bem como a normatização e o refinamento das competências e especializações profissionais; constituíram-se guildas de alfaiates, sapateiros, ferreiros, açougueiros, artesãos, comerciantes, artistas plásticos entre outros profissionais; • as corporações de ofícios e as guildas, associavam professores e estudantes que, a partir do final do século XII e início do século XIII constituíram corporações que se denominaram *Universitas Magistrorum*, reunindo professores, e *Universitas Scholarium*, reunindo estudantes, com vistas aos estudos gerais e que propiciaram a gênese das Universidades; • também serão considerados, positivamente, os comentários críticos ou ressalvas sobre as supostas diferenças entre corporações de ofícios, enquanto ambientes de aprendizagem de uma profissão, diferentemente das guildas, consideradas como corporações de comerciantes.

17. C 18. E

19. As obrigações de um vassalo compunham-se de compromissos de reciprocidade estabelecidos nas relações horizontais, ou seja, entre senhores. As obrigações servis, entretanto, definiam a condição de submissão dos servos e a sua exploração pelos membros da nobreza e do clero.

20. a) Usura é um contrato de empréstimo em que o devedor é obrigado a pagar juros.

b) A Igreja condenava o usurário por considerar que ele não produz riqueza ao lucrar com aquilo que não lhe pertence. A prática da usura estaria, portanto, contrariando o princípio bíblico de que "ganharás o pão com o suor do seu rosto".

c) O renascimento comercial e urbano, ocorrido no final da Idade Média, desencadeou o processo de formação do capitalismo. A dinamização das atividades econômicas foi acompanhada da expansão das atividades de crédito, inclusive a prática dos empréstimos a juros. A mentalidade ainda fortemente religiosa, ao condenar a usura, acabava criando obstáculos para o pleno desenvolvimento do capitalismo.

Capítulo 9

Enem

21. A

Vestibulares

22. A 23. D

24. O motor dessas mudanças políticas foi o renascimento comercial, estimulado pela nova classe social, a burguesia. O renascimento provocou a desagregação do feudalismo e dos poderes locais e universais.

25. Práticas superadas: economia agrícola e autossuficiente; autonomia de feudos e cidades; hierarquia social estamental; poder pessoal do senhor feudal; cultura teológica – subordinação à universalidade da Igreja católica. Princípios estabelecidos: ênfase na cultura racional e científica; centralização do poder na pessoa do rei; fortalecimento das relações comerciais; desenvolvimento dos centros urbanos – fortalecimento da burguesia; adoção de língua, moeda e legislação nacionais; soberania do Estado no território nacional; exército permanente; flexibilização da sociedade estamental com a ascensão da burguesia comercial.

▶ Atividades complementares

Análise de filme

Para trabalhar com os conceitos de ***feudo, cavalaria, suserania e vassalagem e sociedade estamental***, sugerimos a exibição do filme ***O senhor da guerra*** (Direção de Franklin S. Schaffner. EUA, 1965, 122 min). Sendo um filme histórico, é preciso destacar aos alunos a época de sua criação, analisando sua relação com contextos históricos da época de sua criação, bem como o contexto histórico dos assuntos que busca tratar. Para isso, é preciso estabelecer um diálogo entre Cinema e História, considerando suas linguagens e especificidades particulares, destacando a necessidade do olhar crítico sobre o filme. Como sugestão, reproduzimos a seguir um texto que pode ajudá-lo na condução da análise desse filme:

[...] Um exemplo pode ser encontrado num dos filmes medievais mais realistas, *O Senhor da guerra* (1965), em que a fotografia, a cenografia e o figurino, muito bem elaborados, primam pela fidelidade ao momento que pretende retratar. Ambientado no século XI, a vestimenta dos guerreiros normandos lembra muito a dos guerreiros que aparecem na Tapeçaria de Bayeux, da condessa Matilde de Flandres – bordada no princípio do século XII e considerada a melhor representação visual da Batalha de Hastings (1066). Esta produção cinematográfica pouco convencional rejeita a monumentalidade dos filmes épicos do período, dedicados a grandes personalidades da história ou a heróis imbatíveis (como ocorria com *El Cid*, lançado poucos anos antes), abandonando os grandes cenários e a presença de massa de figurantes para enfocar com simplicidade e dramaticidade as tensões e os conflitos entre senhores feudais e camponeses na França do século XI. Trata-se de um dos filmes que melhor retratam o universo fechado, hierarquizado, místico mesmo, da sociedade feudal.

O enredo transcorre supostamente no princípio do século XI, quando um guerreiro a serviço do duque da Normandia recebe a incumbência de guardar uma fortaleza, situada numa aldeia dos confins da antiga região da armórica – área habitada por populações de origem celta. Crysagon Delacroix, junto com seu irmão mais novo, Drako, seguido por seu homem de confiança, Boorz, e por uma tropa de guerreiros, tem pela frente a difícil tarefa de defender os aldeões contra o ataque dos temíveis povos Frísios – que periodicamente saqueiam a região. A relação entre o senhor da fortaleza e os camponeses altera-se no momento a partir do qual Delacroix se vê atraído pela bela Bronwyn, prometida em casamento a Mark, filho do ancião da comunidade. Invocando o "direito à primeira noite", o senhor da guerra vê-se dividido entre a obrigação de libertar a recém-casada na manhã seguinte ao enlace matrimonial ou mantê-la consigo, correndo o risco de despertar a oposição tanto dos camponeses quanto de seu próprio irmão.

Numa das sequências mais belas, assistimos ao casamento de Bronwyn. Ao contrário da maioria dos filmes de recriação histórica, que nestes casos reproduz o ritual de casamento cristão tal qual ocorre hoje, aqui vemos uma proposta de recriação de provável cerimônia pagã, o enlace sendo realizado pelo pai do noivo (em vez do padre), diante de uma pedra e de uma árvore cultuadas como sagradas, e diante dos demais membros da aldeia, muitos dos quais mascarados de animais (galos, veados, porcos). Após os gestos que consagram o enlace, toda a comunidade põe-se numa dança frenética, a noiva sendo passada de mão em mão pelos homens fantasiados, outros homens e mulheres entregando-se a danças lascivas, alguns caindo pelo chão, numa orgia coletiva.

Eis uma questão interessante, porque, embora muito se tenha falado nos últimos tempos a respeito do casamento e da família medieval, as referências invariavelmente dizem respeito aos estratos dominantes da sociedade feudal, quer dizer, aos membros da nobreza. Sabe-se muito pouco das formas de sociabilidade do mundo camponês, e quase nada sobre a maneira pela qual os aldeões realizavam o casamento. Vemo-nos diante de uma situação que mostra bem as especificidades das narrativas paralelas criadas por historiadores e por romancistas, roteiristas e diretores. Enquanto os pesquisadores medievalistas se conformariam com a inexistência documental de provas, nada dizendo sobre algo que não pode ser comprovado, os outros não hesitam em ocupar os espaços em branco da memória histórica, recriando e, em alguns casos, criando uma realidade plausível, mas não provada.

De fato, é difícil demonstrar que o ritual de casamento camponês no século XI ocorresse da maneira como é mostrada no filme, porque simplesmente não há evidências suficientes para tal. Não obstante, em filmes posteriores que evocam de algum modo os costumes camponeses do medievo imagens similares reaparecem.

Macedo, J. R. *Cinema e Idade Média:* perspectivas de abordagem. Disponível em: <www.portal25.com/ufrgs/docs/cinemaeimedia.doc>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Antes da exibição, oriente os alunos para observarem os seguintes aspectos e registrarem aquilo que lhes ocorreu a respeito deles:

- Início do filme: registre onde e quando a história transcorre, quem é a personagem principal, para que função ela foi designada e por quem o foi.
- Identifique as personagens que acompanham Sir Chrysagon de la Cruex na abertura da história: quem são e que relação mantêm com a personagem principal? Dê especial atenção à relação de Sir Chrysagon com seu irmão, Drako.
- Preste atenção à maneira como os nobres veem os camponeses e como são vistos por estes: que expectativa, medo, fantasias cada grupo tem em relação ao outro?
- Cena em que Sir Chrysagon julga os camponeses que foram pegos caçando é importante: atenção aos diálogos que se seguem.
- Cena em que Sir Chrysagon exige o direito de passar a primeira noite com Bronwyn, a jovem noiva por quem se sente atraído. Acompanhe com atenção os diálogos entre ele e Odins, o ancião da vila.
- Concentre-se nos últimos diálogos entre Chrysagon e Bors, por ocasião da luta contra os frísios: do que eles falam? Com que perspectivas contam?

Depois da exibição do filme, organize os alunos em grupos e, com base nos registros de suas observações, peça que façam as atividades a seguir:

a) Qual personagem do filme vocês apontariam como sendo um senhor feudal? Por quê?

O senhor feudal é representado por Sir Chrysagon, que recebeu do Duque um feudo localizado numa região distante da Bretanha, com a missão de defender o reino dos ataques dos frísios.

b) Caracterize o feudo dessa personagem.

O feudo era constituído por uma porção de terra localizada numa região erma e pouco fértil, sujeita a ataques de invasores e onde havia pouco mais do que uma torre.

c) Essa personagem tinha um suserano? Identifique-o.

Sim, o suserano de Sir Chrysagon era um duque.

d) Essa personagem tinha vassalos? Identifique-os.

Sim, todos os cavaleiros que o acompanham são seus vassalos, inclusive seu irmão Drako.

e) Que obrigações ligavam, no filme, suseranos e vassalos?

Em relação ao seu suserano, o duque, Sir Chrysagon tinha a obrigação de defender o reino dos ataques dos frísios e manter os camponeses em paz e trabalhando. Aos seus vassalos, assegurava abrigo e alimentação em troca de sua lealdade e apoio militar.

f) No filme, como nobres e camponeses veem uns aos outros?

Os nobres desprezam e temem os camponeses, que são vistos como bestas pagãs; os camponeses, por sua vez, oscilam entre a admiração e o rancor em relação aos nobres. O que o filme mostra é uma relação ambígua, permanentemente marcada pela instabilidade e pela tensão.

g) No filme, um ato de Sir Crysagon funciona como gatilho para a ruptura de todos os laços que mantinham o equilíbrio das relações sociais. Identifiquem-no e analisem suas consequências.

O gatilho é a decisão de Sir Crysagon de se casar com uma camponesa. Ao romper com as regras sociais, que não permitiam que um nobre se unisse a uma plebeia, Crysagon dá margem à eclosão de outras manifestações de subversão, como a desobediência dos camponeses e a traição de Drako. Assim, o filme nos apresenta a sociedade feudal como assentada sobre um equilíbrio frágil, na qual qualquer pequeno desvio poderia desencadear uma situação caótica, anárquica.

Outros aspectos da sociedade medieval podem ser trabalhados por meio do filme, como o papel da mulher e a religiosidade. Caso haja interesse em explorar esses aspectos, acrescente novos itens às orientações de observação e elabore questões sobre esses assuntos para guiar as reflexões depois da exibição do filme.

Depois de os alunos terem respondido o questionário, peça a cada grupo que apresente suas conclusões ao resto da sala. Quando houver discrepância entre as respostas, estimule os alunos a discuti-las até chegarem a uma conclusão.

Construção de infográfico

Sugerimos a elaboração de um infográfico sobre as Cruzadas, com o objetivo de fazer com que os alunos busquem integrar diferentes informações estudadas sobre o tema, articulando-as em torno e a partir de uma imagem.

Para iniciar a atividade, explique aos alunos o que é um infográfico. Durante a explicação, passe pela sala alguns exemplos de infográficos, que estão disponíveis nos principais jornais brasileiros e revistas informativas semanais, além de revistas sobre História. Os infográficos consistem na apresentação de várias informações sobre um determinado tema – incluindo textos (em geral curtos, variando de 400 toques no texto principal a 200 toques nos comentários e legendas), imagens, mapas e gráficos, dependendo de cada caso –, reunidas de forma articulada num único suporte (que pode ser digital ou papel). Sugerimos que os infográficos sejam feitos numa cartolina para posterior exposição.

A seguir, divida os alunos em grupos de 5 ou 6 pessoas e determine alguns assuntos que poderão ser tratados nos infográficos. Abaixo, seguem algumas sugestões:

- A Cruzada das crianças
- A Cruzada dos Reis
- A disputa por Jerusalém
- Cavaleiros templários e hospitalários
- A tomada de Acre

Os assuntos escolhidos deverão ser pesquisados em fontes variadas, como livros e revistas de História, *sites* da internet e livros didáticos. A pesquisa deve buscar não apenas informação escrita, mas também informação visual (por exemplo, imagens das roupas usadas pelos templários, armas empunhadas pelos cruzados, imagens de Jerusalém, etc.).

O trabalho pode ser organizado nas seguintes etapas:

1. pesquisa e planejamento do projeto (em sala: uma aula);
2. primeira avaliação feita pelo professor;
3. finalização (em casa: correção segundo indicações recebidas na primeira avaliação e elaboração plástica);
4. avaliação final, na qual cada grupo apresenta seu trabalho.

Depois de prontos, os infográficos podem ser afixados na sala de aula ou nos corredores da escola.

10 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A seguir, um artigo sobre um atuais e de interesse do professor.

O processo de avaliação

Prof. Dra. Edna Maura Zuffi

Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação – Universidade de São Paulo (USP)

Quando éramos alunos, muitas vezes criticávamos as formas de avaliação pelas quais tínhamos de passar na escola, fosse porque elas nos causavam um grande frio na barriga, ou porque não concordávamos com os critérios adotados por nossos professores para a atribuição de notas.

De fato, o processo de avaliação da aprendizagem, que deve ser articulado com o planejamento e com o ensino propriamente, é complexo e sempre será passível de críticas e novas sugestões. Entretanto, o que vemos frequentemente é que, ao nos tornarmos professores, reproduzimos em nossas propostas avaliativas aquilo que vivenciamos no passado. Em geral, ainda é comum constatarmos nas escolas um enfoque meramente classificatório e meritocrático, com ênfase em propostas que não raras vezes reduzem a avaliação ao momento das provas mensais e bimestrais, sem proporcionar aos alunos uma real reflexão sobre sua aprendizagem.

Uma restrição à aplicação única de provas tradicionais, nas quais se espera que os alunos resolvam questões ou problemas muito similares àqueles trabalhados em classe, com enunciados diretos e sem exigência de grande elaboração por parte dos estudantes – é que, em geral, por uma questão de tempo, apresentam um número mínimo de itens, entre perguntas, exercícios e problemas, conforme as características da disciplina. Quase sempre essas provas não apresentam a abrangência necessária dos conteúdos, habilidades e valores a serem avaliados. Se, por coincidência, um aluno tiver a sorte de ter estudado mais a matéria relativa às questões selecionadas, ele poderá obter sucesso, enquanto outro, em situação inversa, poderá obter uma nota baixa, mesmo que ambos tenham um nível equivalente de compreensão real do assunto.

Muitos colegas professores utilizam outros mecanismos para ajudar a melhorar as notas dos alunos, como os trabalhos extraclasse ou a atribuição de pontos adicionais para os que têm frequência em aula. Esses mecanismos seriam muito importantes para a avaliação formativa dos estudantes se não fossem usados apenas como um paliativo superficial para a promoção dos alunos, acabando por camuflar seu real estado de aprendizagem. Em muitos casos, os trabalhos apresentados são apenas textos copiados da internet, sem nenhuma revisão ou reflexão por parte dos estudantes, e a mera adição de pontos pela frequência em sala de aula não deixa claro para eles como foi sua participação efetiva nas atividades. Outras vezes, os professores aplicam diversas “provinhas” com o intuito de favorecer a “avaliação continuada”, sem, entretanto, mudar o caráter das questões e das tarefas a serem realizadas. Assim, é justificado o uso de tais artifícios como se fossem o que os autores costumam chamar de “avaliação formativa”, porém esta engloba muito mais!

A avaliação formativa é um contraponto à visão daquela tecnicista e meramente classificatória. Alguns pesquisadores trazem considerações importantes sobre a avaliação como processo de *mediação* da aprendizagem. Uma ação avaliativa mediadora envolveria a análise, nas situações-problema propostas ao educando, das hipóteses por ele formuladas, de suas ações e manifestações, visando essencialmente sua maior compreensão dos conceitos e das habilidades que estão em jogo. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento das questões propostas, ao gerarem oportunidades de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores do tema que se trouxe na avaliação. Nessa perspectiva, “ser avaliado” passa a ter outro significado. É a possibilidade que o aluno terá de refazer o que não fez certo, ou de melhorar o que foi feito. Os erros cometidos pelos estudantes não mais assumiriam um caráter de penalidade, mas se transformariam em tópicos de discussão e geração de novos saberes, ultrapassando dificuldades que se manifestaram numa primeira tentativa. Nessa nova proposta, o aluno não deve aceitar passivamente a correção do professor, sem saber qual seria um caminho alternativo para evitar os erros, ou por que eles ocorreram. Por sua vez, o professor deve traduzir em linguagem clara para os interessados os detalhes sobre o desempenho da classe, dizendo o que deveria ter sido feito para a melhoria dos resultados, indicando aspectos específicos sobre erros e também sobre formas consideradas adequadas de resposta.

Um problema muito comum com a aplicação única de provas tradicionais é que, muitas vezes, os professores as veem como um fim em si mesmas e não aproveitam os momentos imediatamente posteriores à correção para gerar uma atividade investigativa e mediadora de novas aprendizagens. Com as práticas de avaliação formativa, propõe-se um foco maior na compreensão real dos conteúdos e procedimentos avaliados, e não somente para aqueles alunos

que usualmente se saem bem nas provas, mas também para aqueles que não apresentam bom desempenho, os quais podem ter outras chances de aprender com seus erros.

Relatamos, aqui, uma experiência realizada em universidade brasileira[1] com professores do Ensino Fundamental e Médio, na qual se propôs que os alunos, após a resolução das provas, recebessem-nas corrigidas e as refizessem, resolvendo as questões que deixaram em branco ou as que resolveram de modo incompleto ou incorreto, sem terem acesso aos gabaritos. Assim, os alunos teriam de estudar mais os conteúdos envolvidos nas provas, depois de repetidos retornos com indicação de erros e acertos, até que aprendessem o suficiente para resolvê-las integralmente. Para isso, poderiam utilizar as fontes que quisessem: cadernos, livros didáticos ou outros materiais. Só receberiam auxílio dos professores caso não conseguissem resolver sozinhos alguma questão após várias tentativas. Essa experiência foi realizada em uma escola com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas poderia ter sido feita com qualquer outra. E os resultados foram muito positivos quanto ao desempenho desses alunos nas avaliações posteriores, tanto dentro da própria escola quanto em avaliações externas, ou em olimpíadas acadêmicas.

Principalmente no Ensino Médio, é frequente vermos um enfoque excessivo à pedagogia do exame, na qual "resolver provas" para o preparo aos exames vestibulares, com seus modelos e suas propostas tecnicistas, torna-se a questão primordial, quase que independentemente do processo de ensino e aprendizagem. A nota domina quase tudo e é em função dela que se vivencia a prática escolar. Na medida em que estiver polarizada pelos exames, a avaliação não cumprirá sua função de auxiliar nas decisões para a melhoria da aprendizagem. Não queremos dizer, com isso, que avaliações de caráter classificatório não possam ser realizadas, mas outras propostas também precisam ser vivenciadas pelos alunos.

A avaliação educacional deve ter também um caráter de *diagnóstico* da situação de aprendizagem, tendo em vista o avanço e o crescimento dos educandos. Ela envolve juízo de valores, baseados em critérios preestabelecidos e caracteres relevantes da realidade em que se insere, considerando também as diferenças étnicas, socioculturais e econômicas que podem interferir nas condições de desempenho de certas classes ou escolas, o que demanda uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e decisões sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação não é neutra!

Para se efetivar esse caráter diagnóstico, é muito importante que o professor tenha consciência dos objetivos que quer alcançar com determinadas unidades de ensino, para que possa inserir, no processo avaliativo, atividades que verifiquem se esses objetivos foram realmente atingidos. Para isso, a avaliação não pode deixar de ser racional, rigorosa e impessoal, em certo nível possível – aqui no sentido de que o professor deve deixar de lado preconceitos e julgamentos pessoais que possam interferir drástica e negativamente em sua forma de avaliar as atividades de cada aluno. Não deverá verificar a aprendizagem com base em *mínimos possíveis*, mas sim em *mínimos necessários* para tornar cada um mais qualificado, dentro da realidade social em que se insere. Luckesi[2] nos fornece um ótimo exemplo para refletirmos: digamos que um aluno, numa escola de pilotagem de Boeing, fosse aprovado com nota 10 (dez) em decolagem e nota 2 (dois) em aterrissagem; portanto, média geral 6 (seis). Você viajaria com esse piloto? Se por um lado ele teve a média mínima atendida para sua aprovação, o conhecimento necessário para pilotar não foi alcançado. É nesse sentido que o autor coloca que, muitas vezes, os *mínimos possíveis* não são suficientes na aprendizagem, principalmente quando esta envolve o desenvolvimento de questões técnicas que presumem a responsabilização do aprendiz. O mesmo se poderia dizer de um técnico de laboratório que deve aprender sobre o manejo de determinados produtos químicos: se ele aprende apenas o mínimo sobre as substâncias, suas propriedades e reações possíveis, e não o necessário para exercer sua função, poderá causar danos a outras pessoas ou aos equipamentos. É nesse sentido que o professor deve usar a avaliação como um diagnóstico realista das habilidades e conhecimentos adquiridos pelo estudante, dentro dos objetivos educacionais planejados para o contexto social em que a formação se insere.

O que ocorre na prática da avaliação, em geral, é que dificilmente os professores definem com clareza o que se espera da conduta do aluno, após ter se submetido a uma determinada aprendizagem. Isso pode dar margem a uma variabilidade no processo que depende mais do estado de humor do professor do que de um julgamento das condições de progresso e potencialidades do aluno. Então, faz-se necessário delimitar quais são os dados relevantes que são compatíveis com o objeto a ser avaliado e os objetivos previamente estabelecidos. Aí está o verdadeiro caráter da avaliação formativa, em sua faceta diagnóstica, pois esta leva em conta os rumos que já foram tomados e as perspectivas de ampliação das potencialidades dos alunos, com as tomadas de decisões sobre as próximas ações de ensino a serem desenvolvidas para que os alunos aprendam mais.

Além da avaliação do professor, nesta perspectiva, também é interessante que os alunos se autoavaliem, a fim de

[1] Para mais detalhes, ver: GIELFI, Ophelia Amélia Simões et al. A avaliação escolar como recurso para mediação da aprendizagem: uma experiência no ensino fundamental de uma escola pública. *Anais do X CEPFE – Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, p. 5 598-605.

[2] LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

estabelecerem um julgamento crítico sobre a própria aprendizagem, verificando as atividades que efetivamente realizaram, o nível de empenho que empregaram nelas, as dificuldades que apresentaram e por que acham que as tiveram. Também é interessante que o professor avalie os recursos disponíveis no processo de ensino, sua própria atuação nesse processo e por que uma atividade pode não ter atingido os objetivos esperados.

O professor deve estar ciente de que o tipo de avaliação escolhida depende dos objetivos que quer atingir. Por exemplo, quando ele tem a necessidade de classificar muitos alunos e avaliar se estes dominam aspectos de algoritmos e técnicas da área em estudo, os *testes de múltipla escolha* podem ser uma boa opção. Já as *questões de resposta discursiva* devem ser propostas quando se deseja avaliar habilidades de expor, organizar e sintetizar conhecimentos. Outro recurso são as *fichas de registro*, que podem ser individuais ou de um pequeno grupo, para anotar comportamentos, problemas disciplinares, nível de participação e todo o processo de resolução de uma situação-problema ou de determinada tarefa investigativa. A avaliação feita por meio de *trabalhos práticos* em laboratórios ou com o uso de computadores e *software* educacional pode ser particularmente interessante para as áreas de Ciências da Natureza e de Matemática. Também as *exposições orais* de resultados de *pequenos projetos* podem ajudar o professor a avaliar aspectos mais amplos do desenvolvimento dos alunos, como sua capacidade de expressão oral e visual em público, os valores que eles destacam como relevantes na execução do projeto, sua capacidade de organização em grupos de trabalho, etc. Os *exercícios* para serem realizados como tarefa extraclasse podem ajudar a verificar se o aluno está tendo progressos parciais durante o desenvolvimento de um determinado conteúdo. Finalmente, o uso de *provas tradicionais*, mas com a retomada posterior de suas questões para uma atividade de reflexão dos alunos, individualmente ou em grupo, pode ser importante para dar um fechamento e promover a síntese de uma unidade de ensino. Outro recurso tecnológico de que algumas escolas dispõem são as filmadoras e os vídeos, para uso em determinadas aulas de caráter mais investigativo, que podem ajudar o professor a ter um acompanhamento mais detalhado do desenvolvimento de seus alunos, durante essas atividades.

A variação desses procedimentos, mas não necessariamente de todos, pode compor um panorama mais fiel sobre a situação de cada aluno, ao longo de vários momentos do processo de ensino e aprendizagem, além de lhe fornecer oportunidades de mostrar o desenvolvimento de habilidades mais diversificadas. Pode também ajudar o professor a replanejar ações de ensino que envolvam determinados conteúdos que não foram assimilados de forma significativa, com a revisão do que foi selecionado, do método utilizado, das atividades realizadas e das relações estabelecidas em sala de aula.

Além dessa variedade de procedimentos de avaliação, salientamos também a importância de dar um retorno mais detalhado aos alunos e seus pais sobre o desempenho em cada um desses momentos, ampliando com os primeiros os momentos de reflexão sobre a própria aprendizagem.

Para finalizar, observamos que o professor precisa encontrar uma forma mais coesa de avaliar o aprendizado, levando em conta o projeto pedagógico de sua escola, e esta deve gerar mecanismos de planejamento, para tentar promover a recuperação daqueles que não foram capazes de aprender em algum período, conciliando diferentes lógicas de avaliação escolar, diferentemente do que ainda se vê no modelo tradicional, ainda o mais utilizado nas escolas. Para tanto, não podemos deixar de levar em conta a necessária preparação dos professores e da comunidade envolvida na escola, como pais, coordenadores e gestores. Sem isso, a chance de sucesso do uso da avaliação formativa para a aprendizagem significativa será muito reduzida.

A coexistência complementar entre o processo classificatório e o formativo nas avaliações do Ensino Médio poderia ser uma prática sem conflitos, uma vez que, ao mesmo tempo que atenderia às normas e determinações do sistema escolar vigente, com o preparo para exames classificatórios externos, poderia auxiliar o aluno para uma compreensão maior e mais duradoura dos conteúdos. Isso poderia ser realizado, por exemplo, durante um bimestre, em cinco fases:

I) com a aplicação de testes diagnósticos sobre os conhecimentos prévios dos alunos, no início de uma unidade de ensino, a fim de verificar se o planejamento realizado pelo professor necessita de algum ajuste previamente à sua execução;

II) com o uso da avaliação continuada, através de situações-problema em que os alunos teriam seus desempenhos parciais registrados em um diário do professor, ou de desenvolvimento de atividades de laboratórios e exercícios extraclasse, variando-se os procedimentos avaliativos;

III) com uma avaliação mais classificatória por testes ou questões dissertativas, que verifique se os objetivos mais globais do assunto dessa unidade de ensino foram alcançados;

IV) com a retomada das questões tratadas na avaliação classificatória, para que os alunos tentem realizá-las novamente, por exemplo, em atividades extraclasse, com posterior discussão em sala de aula sobre erros, acertos e dificuldades encontradas;

V) e, finalmente, com a avaliação pessoal do professor e dos alunos (autoavaliação) a respeito do próprio desempenho, assim como das dificuldades e facilidades pedagógicas encontradas no desenvolvimento desta unidade, por parte do professor.

Os critérios de avaliação em cada etapa deverão ser estabelecidos com ciência prévia dos alunos e, se necessário, renegociando-os, conforme as especificidades dos conteúdos

tratados naquela unidade e, também, levando-se em conta a realidade social e cultural dos estudantes, que deve se refletir nos objetivos de ensino. Fornecer uma receita para isso seria imprudente, uma vez que os professores é que detêm o conhecimento dessa realidade, mais do que ninguém, e essas condições variam infinitamente.

É claro que, conhecendo a realidade das salas de aula brasileiras – em que o número de alunos é grande e os professores precisam se dedicar, muitas vezes, a diversas escolas simultaneamente, com uma carga horária de trabalho extensiva –, sabemos que se torna muito difícil realizar todas essas fases em todas as unidades de ensino. Nossa sugestão aplica-se a uma situação mais próxima do ideal, em que o trabalho extraclasse do professor seja valorizado adequadamente. Nos casos em que isso não seja possível, sugerimos que pelo menos em alguma unidade de ensino do ano se apliquem todas as etapas, a fim de que o professor possa verificar os efeitos de uma avaliação mais formativa, que os alunos possam ter experiências pedagógicas mais ricas e que lhes desenvolvam maior senso crítico. Ou ainda, quando isso também não for possível, que em cada unidade de ensino se diversifique o método de avaliação, aplicando-se duas ou três dessas etapas.

Ficam, então, estas sugestões para aqueles que desejam fazer a diferença em sua escola: com a discussão sobre novas práticas avaliativas, a formação e experimentação dos professores, com registros e reflexões sobre suas novas experiências, e com o envolvimento dos pais e alunos, a avaliação poderá se tornar um processo mais prazeroso, realista e eficiente, dentro das disciplinas específicas e da escola como um todo.

Leituras complementares sobre o tema

1) HAGA, M. S. et al. A avaliação e o seu potencial pedagógico para a mediação da aprendizagem. *Anais do X CEPFE – Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, p. 5585-5597.
2) HAGA, M. S.; HAGA, K. I. Fundamentos de avaliação formativa: os conflitos e as conciliações entre as diferentes lógicas. *Anais do IX Congresso Estadual Paulista para Formação de Educadores*, Águas de Lindoia, SP, CD-ROM. 2007.
3) HOFFMANN, J. *Avaliação*: mito e desafios: uma perspectiva construtivista. Mediação: Porto Alegre, 1991.
4) KRASILCHIK, M. As relações pessoais na escola e a avaliação. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensinar a ensinar:* didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 165-176.
5) PERRENOUD, P. *A avaliação*: da excelência à regulagem das aprendizagens: entre duas lógicas. Rio Grande do Sul: Artmed, 1999.
6) _______. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliações em educação:* novas perspectivas. Portugal: Porto, 1993. p. 171-191.

11 MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS

Ismar Frango Silveira
Coordenador da CEIE – Comissão Especial de Informática na Educação
SBC – Sociedade Brasileira de Computação

Desde tempos remotos, o ser humano tem se defrontado com a necessidade de criar ferramentas com propósitos diversos, sendo o principal deles, possivelmente, o de facilitar a sua vida. Os computadores, essas valiosas ferramentas do nosso tempo, tão presentes e necessários no nosso dia a dia, não parecem ter a mesma presença no cotidiano das escolas, apesar de todo o seu potencial.

Sabemos que as escolas brasileiras enfrentam muitos problemas, para cuja resolução a ação do professor é fundamental. E isso se aplica também ao uso efetivo de computadores no ensino. Não se trata de nós, professores, ensinarmos nossos alunos a usar os computadores, a navegar na internet ou a usar aplicativos – como editores de texto ou planilhas. Isso eles já sabem (melhor que nós, geralmente) ou podem aprender de maneira autônoma, sem a nossa ajuda. Lembremos que nossos alunos são o que se convencionou chamar de **nativos digitais** – crianças e adolescentes que nasceram em um mundo imerso em tecnologia.

Mesmo que – por condições sociais, geográficas ou culturais – esses alunos não tenham pleno acesso a computadores e internet em suas casas, o mundo no qual eles vivem propicia uma série de oportunidades para que tenham contato com a tecnologia e para que esta venha a fazer parte de suas vidas, como aconteceu com o rádio e a TV para outras gerações. Grande parte de nós, professores, pertence ao grupo que se denomina **imigrantes digitais** – nascemos em uma época em que os computadores não eram onipresentes e tivemos contato com essas tecnologias depois do nosso processo de letramento. De maneira similar a pessoas que imigram para outro país, podemos até dominar a "linguagem" do mundo digital, mas, para nós, ela não é nativa.

E o que esperam os nativos digitais de nós, imigrantes digitais, como seus professores? Na verdade, o que sempre esperaram: que os ensinemos dentro de nossas áreas de conhecimento, mas preferencialmente na "linguagem" que lhes é familiar. E de que maneira podemos nos comunicar nessa "linguagem" que não é familiar – e por vezes, nem mesmo amigável – para muitos de nós?

Uma questão que logo nos vem à mente é: para que fazer isso? Por que razões utilizar computadores em sala de aula? Podemos listar algumas das (muitas) razões:

- **Motivação**: o uso de computadores em si não garante uma motivação maior dos alunos. Esse uso deve ser cuidadosamente planejado e estar em sincronia com as demais atividades da disciplina. Em outras palavras, levar os alunos para a sala de computadores para atividades genéricas, sem foco, como "fazer pesquisas na internet", costuma ter pouca ou nenhuma eficácia. Entretanto, o uso de computadores com objetivos bem claros e diretamente associados aos tópicos do plano de ensino tende a ser uma atividade motivadora e com um bom potencial de impacto no aprendizado dos alunos.
- **Novas possibilidades de experimentos**: há muitos casos de atividades que requerem recursos específicos (como laboratórios de experimentos), ou que trazem algum tipo de risco (é o caso de algumas atividades de Química e Biologia, por exemplo) e que poderiam ser realizadas com simuladores virtuais, com segurança e sem custo. Há ainda atividades que não poderiam ser executadas em condições normais, para as quais distintas ferramentas computacionais podem ser usadas.
- **Aprendizagem autônoma**: os alunos podem desenvolver atividades fora do horário de aula com as ferramentas aprendidas com o professor, ou mesmo outras ferramentas buscadas e encontradas por eles na internet.

Dessa maneira, os recursos digitais trazem um conjunto de novas possibilidades ao professor por proporcionar situações didáticas diferenciadas, que, de outro modo, não poderiam ser implementadas em sala de aula. Tais recursos não vêm substituir o material didático tradicional: muito pelo contrário, sua função é complementar o material já comumente utilizado pelo professor, ampliando as possibilidades do fazer docente.

E que recursos existem para ser usados? Há vários tipos de recursos, cada um com uma série de possibilidades didáticas. O Ministério da Educação entende por recursos digitais "vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas *web* e outros elementos". Eles podem ser assim classificados:

- **Livros digitais** ou ***e-books***: são versões digitais de livros em papel, ou de obras completas pensadas para o formato digital. Podem ser estáticos (como os livros em papel, contêm textos e imagens) ou dinâmicos (podem incluir vídeos, animações, simulações ou qualquer outro conteúdo dito multimídia – ou seja, que agrega várias "mídias", ou formas de representação da informação).
- ***Softwares* educacionais**: são programas de computador feitos especificamente para fins educacionais. Em sua maioria, necessitam de instalação nos computadores (o

que não é – ou não deveria ser – exatamente um problema), mas muitos são planejados para utilização sob orientação do professor, visando um resultado de aprendizagem mais efetivo. Um exemplo gratuito desses *softwares* é o GeoGebra (para aprendizagem de Matemática; <www.geogebra.org>).

- Objetos de aprendizagem: na prática, correspondem a todo e qualquer elemento digital que possa ser usado e reutilizado em situações de aprendizagem – de um texto em PDF ou um conjunto de *slides* a um simulador virtual, incluindo nessa definição também animações, vídeos, jogos digitais e outros tipos de recursos. Apesar de vários desses objetos serem encontrados de maneira simples por meio de buscadores da internet, existem repositórios deles, que fornecem mais informações (chamadas "metadados") sobre cada um, como autores, público-alvo, sugestões de uso, etc. Em âmbito nacional, o MEC mantém o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE; <objetoseducacionais2.mec.gov.br>), vasto repositório com grande variedade de objetos de aprendizagem.
- Recursos educacionais abertos: seguem a mesma linha dos objetos de aprendizagem, com a ressalva de que os elementos, além de utilizados e reutilizados, podem também ser modificados e adaptados livremente. O *site* <rea.net.br> traz uma série de informações a respeito.

Porém, que tipos de computadores são necessários para trabalhar com esses elementos? Muitos deles encontram-se disponíveis para uma variedade de dispositivos, desde computadores *desktop* (de mesa) e *notebooks*, a até mesmo *tablets* e *smartphones*. Já alguns *softwares* educativos apresentam algumas exigências técnicas para instalação (tipo específico de sistema operacional, quantidade mínima de memória no computador, etc.), enquanto alguns objetos de aprendizagem necessitam que determinados *plugins* (programas adicionais) estejam instalados.

Equipamentos e programas, entretanto, nada mais são do que ferramentas. E, como foi dito no início deste texto, ferramentas são criadas com o intuito de facilitar o nosso dia a dia. Assim, mais importantes que as ferramentas, são as pessoas que irão utilizá-las: os professores dispostos a ressignificar o seu papel como formadores de cidadãos plenamente aptos a tirar proveito das tecnologias de nosso tempo; e os alunos, que poderão manejá-los como veículos de informação, interação social, entretenimento e aprimoramento intelectual.

12 A LEITURA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Angela B. Kleiman

Ph.D. em Linguística pela *University of Illinois*, EUA, desenvolve pesquisas sobre leitura e ensino.
Professora titular colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp

Como todo professor que leciona uma disciplina cujo volume de leituras é muito elevado, você já deve ter se sentido frustrado alguma vez por seus alunos não conseguirem compreender sua matéria. O fato é que muitos deles não se interessam por ela porque têm grandes dificuldades para entender a informação no texto, conforme apontam os resultados de diversos testes de leitura.

A importância da leitura para a vida cotidiana e, sobretudo, para a vida na escola, espaço de aprendizagem e desenvolvimento intelectual por excelência, é inegável. Se o desinteresse de alguns alunos se deve ao fato de não terem consolidado seu hábito de ler, vale a pena o professor de História, Geografia, Filosofia ou Sociologia conhecer o que está envolvido no ensino da leitura e como essa capacidade pode ser desenvolvida, a fim de ajudar seu aluno. Lembremos que os professores de todas as disciplinas são também professores de leitura, pois são modelos de como ler os textos de sua área. Além disso, vale lembrar que é objetivo explícito nos currículos das disciplinas de Ciências Humanas o desenvolvimento de competências de leitura. No currículo de Filosofia, por exemplo, lemos, entre as habilidades visadas no 1º bimestre da 2ª série "*desenvolver habilidades de leitura, escrita e planejamento investigativo para autonomia intelectual*"[1].

Apesar de toda sua importância, a leitura parece estar perdendo espaço na vida de um número expressivo de estudantes brasileiros, em parte por causa das novas mídias e novas tecnologias, em parte pelo acesso limitado que muitos alunos têm a livros, jornais, revistas e bibliotecas.

Considerados esses fatos, e para poder planejar algum tipo de intervenção didática, é importante que os professores das disciplinas da área das Ciências Humanas conheçam as principais **competências de leitura** esperadas do aluno, que precisa ter acesso a textos em prosa sobre assuntos polêmicos, reflexivos, complexos e abstratos, como os textos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Entre essas competências, temos:

a) **saber localizar informações explícitas**: o professor de Ensino Médio não precisa se preocupar demais com esta competência, pois é a mais exercitada pelo professor, pelo livro didático e a mais básica de todas as competências; muitas vezes o aluno aparenta entender por que suas respostas exigem apenas que reconheça palavras semelhantes na pergunta e no texto, como no exemplo a seguir:

Texto[2]*: "... o endeusamento de rótulos representa extraordinária vitória ideológica do capitalismo".*

Pergunta: O que representa o endeusamento de rótulos?

Resposta: Representa extraordinária vitória ideológica do capitalismo.

b) **inferir nas entrelinhas**: é a capacidade menos visada, a julgar pelo número de perguntas que demandam inferência no livro didático, e a mais importante para a formação do leitor independente. A inferência é demonstrada quando o aluno consegue tirar conclusões e perceber intenções, e é praticada quando são feitas perguntas precedidas pelas palavras **como** e **por que**: "Por que, segundo o autor, o endeusamento de grifes representa uma vitória do capitalismo?". A inferência também é praticada quando são feitas perguntas que demandam uma **opinião** baseada na leitura do texto: "Você concorda com a opinião do autor, de que o endeusamento de grifes representa uma vitória do capitalismo? Justifique".

c) **usar elementos não verbais, como gráficos, tabelas e figuras, para compreender o texto**: hoje os textos são multimodais, ou seja, recorrem a mais de uma modalidade: além de fotos, mapas, gráficos, ilustrações, tabelas, esquemas, infográficos, há diversos elementos gráficos, como tipografia, diagramação, cor, tamanho das fontes. O uso de todos esses recursos tem uma função, um sentido, e, na maioria das vezes, torna a leitura mais dinâmica. O livro didático pode ter um papel essencial nesse entendimento e o professor pode explorar essa leitura no próprio material; por isso é importante dirigir o olhar do aluno para sua organização: capítulos, geralmente subdivididos em tópicos e subtópicos bem destacados por cores, tamanho das letras, posição na página, etc.

d) **estabelecer relações e comparar dados**: trata-se de uma das competências mais importantes na leitura crítica, geralmente pouco praticada em sala de aula, que abrange saber distinguir causas de consequências e fatos de opiniões relativas a ele; reconhecer diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em dois textos diferentes; tirar conclusões. Para desenvolver tal competência, o aluno

[1] SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo*: Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010. p. 124. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2013.

[2] SINGER, André. Ostentação. *Folha de S.Paulo*, 16 fev. 2013. p. 2.

deve ser capaz de perceber detalhes, como a seleção de vocabulário e os tipos de exemplos usados, e o professor pode ajudá-lo fazendo perguntas sobre esses aspectos.

e) identificar o tema de um texto expositivo ou informativo: essa competência envolve também perceber as marcas que o autor e seus editores vão deixando nos títulos e subtítulos e na repetição de palavras, a fim de indicar que uma informação é mais importante do que outras, que é o tema ao qual as demais estão relacionadas. Chamar a atenção para o título e pedir hipóteses sobre o tema com base nele ou em uma ilustração são estratégias que podem ajudar o aluno nessa percepção. Por exemplo: há na primeira página do jornal uma chamada para o texto de opinião já mencionado, que se intitula "Autêntico, *funk* expõe vitória do capitalismo". Logo em seguida, repete-se a frase sobre a vitória do capitalismo, citando – e portanto destacando – um trecho do texto de opinião: "*Mas é mister observar que o endeusamento de rótulos representa extraordinária vitória ideológica do capitalismo*". Quando finalmente se lê o trecho no texto original, escondido no penúltimo parágrafo, parte do tema já foi repetida três vezes.

Munidos desses conhecimentos, os alunos podem, de fato, ser orientados para a leitura de textos mais complexos das Ciências Humanas. Entretanto, para além desse saber, é importante destacar três princípios de caráter metodológico e didático, que devem ser levados em conta em relação à leitura:

1. Facilitação do texto

Todos nós evitamos fazer aquilo que é desagradável e procuramos fazer aquilo que nos dá prazer. Isso não é diferente quando se trata da leitura. Quando o aluno tem dificuldade para compreender a língua escrita, a atividade de leitura se torna desagradável. Dessa forma, se não existe alguém para orientá-lo, são poucos os que insistem nessa atividade, principalmente se não conhecem as vantagens e satisfações que a aprendizagem trará no futuro.

Acontece que, como em toda prática, quanto mais se lê, mas fácil vai ficando a atividade. O aluno que lê muito pouco desiste assim que encontra as primeiras dificuldades. Ou seja, quem mais precisa praticar é quem menos o faz; no entanto, o único meio de melhorar é pela prática. Mas, se os alunos não leem bem aquilo de que não gostam, leem bem o que gostam. A chave consiste, portanto, em fazer com que a leitura exigida pela escola se torne uma atividade menos penosa e mais prazerosa.

Tornar o contato com a leitura prazeroso exige a convivência contínua com professores que contagiem com seu entusiasmo por ela e com bibliotecários prestativos e generosos trabalhando em bibliotecas bem aparelhadas. Requer também acesso a um grande acervo: livros, revistas, jornais, hipertextos, inclusive os gêneros menos valorizados, como resumos ou versões condensadas, divulgações em revistas para adolescentes, histórias em quadrinhos, revistas noticiosas; enfim, textos mais acessíveis, que despertem uma curiosidade inicial e o desejo de ler.

Embora os conteúdos a serem ensinados sejam importantes, o professor pode levar para a aula textos literários ou jornalísticos que têm ou tiveram papel importante no seu letramento e na sua formação. Pode levar textos dos quais ele mesmo gosta, para mostrar aos alunos seu gosto pela leitura, e deve demonstrar suas próprias estratégias de leitor, fazendo perguntas que requeiram pensar, modelando aquelas que ele próprio se faz antes de começar a ler e explicando para seus alunos o que foi que lhe agradou ou chamou a atenção.

2. Flexibilização do currículo

Em áreas que se caracterizam pela presença forte de conteúdos estruturadores e pelo objetivo de engajamento social e atuante no mundo globalizado atual, a flexibilização do currículo é viável.

Numa disciplina como a Geografia, por exemplo, se um determinado conceito, como o aprofundamento da noção de território brasileiro, esteja previsto para o terceiro bimestre da 2ª série do Ensino Médio[3], um acontecimento amplamente noticiado no primeiro bimestre que tem a ver com o território nacional deveria ser motivo para a alteração da ordem dos conteúdos ou para a substituição de um contexto de exemplificação por outro. Fatos que já são conhecidos dos alunos – seja qual for a mídia – tornam a aprendizagem dos conceitos abstratos mais fácil, porque o conhecimento prévio permite ancorar e estruturar o novo. Isso sem contar com as possibilidades de leituras interdisciplinares desses assuntos, o que também se constitui num elemento facilitador.

Quase diariamente há acontecimentos notáveis que requerem simplesmente que o professor passe a acreditar que os conceitos de sua matéria (densidade demográfica, por exemplo) e as práticas relevantes (como a leitura de mapas) possam ser ensinados – e, portanto, atingidos os objetivos do currículo – mesmo quando o foco no conteúdo determinado para esse período é momentaneamente mudado.

No início de 2013, por exemplo, a presença francesa no Mali e a queda de um meteoro na Rússia foram eventos que ocuparam as manchetes dos jornais: os textos jornalísticos poderiam servir tanto para a introdução de conceitos abstratos quanto para o exercício de habilidades consideradas importantes na disciplina, como desenvolver "*a capacidade de associar padrões de desenvolvimento econômico e social às maneiras de realizar o controle preventivo de situações de risco naturais*" ou "*identificar elementos histórico-geográficos que expliquem o desencadeamento de conflitos étnico-culturais no*

[3] SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo*: Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010. p. 102. (3º bimestre, 1ª série do Ensino Médio).

mundo contemporâneo; ou a expansão do islamismo na África".[4] Isso tudo é possível desde que a flexibilização do currículo passe a se constituir em um princípio didático valorizado.

Quando um acontecimento noticiado na mídia passa a ter um lugar central na aula, o aluno entra em contato, via leitura, com outras histórias que provavelmente terão muito mais chance de mudar sua forma de pensar sobre o próprio mundo e que ilustram muito melhor do que qualquer texto científico os conceitos de globalização e de transformação do espaço geográfico decorrentes das novas tecnologias de comunicação. Isso porque na grande maioria das vezes, os alunos só têm contato com esses textos científicos na escola, enquanto que um acontecimento noticiado mundialmente está mais próximo de sua realidade. Caberia portanto ao professor, nesse caso, mostrar aos alunos a relação entre o conceito abstrato encontrado no texto do livro e os fatos vividos pela sociedade, estejam eles apresentados em jornais, músicas, novelas, filmes. Trata-se simplesmente de não descartar aquilo que o aluno já conhece e que pertence a uma cultura de massa não valorizada pela escola.

▶ 3. (Re)contextualização situada

Esse princípio está ligado ao de flexibilidade, uma vez que somente um currículo mais flexível permite a (re)contextualização situada de conceitos e princípios básicos de uma determinada disciplina. O princípio envolve a abordagem de conceitos que são diretamente relevantes para a situação social do aluno, o que envolve, necessariamente, uma recontextualização de conceitos abstratos para a vida social.

Em relação a uma disciplina como a Sociologia, por exemplo, cujo princípio estruturador é uma atitude metodológica – de estranhamento e desnaturalização do fato social – mais do que um conjunto de conteúdos[5], o caráter especial do olhar sociológico, seletivo, distante, que refrata a realidade observada[6], pode ser desenvolvido se o aluno, mesmo aquele com dificuldades de leitura, puder construir um olhar comparativo tomando como um dos pontos de comparação fatos vivenciados, relevantes para seu próprio contexto e situação. Tais fatos, novamente, são recorrentemente encontrados em matérias jornalísticas sobre fenômenos sociais conhecidos dos alunos, mas que ele ainda não observou pelo prisma do olhar sociológico.

Um exemplo disso é o texto de opinião já citado, sobre o *funk* "Ostentação", um canto falado que, em lugar de fazer denúncia social (como o *rap*), "*exalta o poder de consumo que chegou às camadas de menor renda nos últimos anos*"[7]. Conteúdos como "*cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa*" ou "*construção da identidade pelos jovens*"[8], que têm por finalidade levar o adolescente a compreender as formas em que "*os jovens se relacionam com a sociedade de consumo e a produção de cultura*"[9], podem partir do processo de desnaturalização da prática de consumo que o referido texto de opinião (ou qualquer outro sobre a cultura juvenil local) promove, e a relação crítica do jovem pode ser desenvolvida tanto em relação a esse fenômeno cultural da periferia quanto à atitude da elite brasileira ao lamentar a perda de valores que outros grupos sociais jamais demonstraram. O estranhamento advindo da reflexão crítica será o prisma usado na leitura, qualquer que seja a opinião do aluno, e o instrumento pelo qual será atingido será um texto jornalístico, atual, contextualizado e que permite o reposicionamento do próprio aluno.

Com base nos três princípios discutidos – facilitação do texto, flexibilização do currículo e (re)contextualização situada – o professor das disciplinas de Ciências Humanas pode fazer uso dos enormes acervos à nossa disposição, graças às novas mídias e tecnologias, até encontrar o texto e o tema que terão grande apelo com o aluno e o motivará a fazer mais leituras, aumentando suas chances de se tornar mais um leitor à vontade com as múltiplas práticas letradas.

Pelo fato de ser leitor proficiente, muitas habilidades leitoras parecem óbvias para o professor, como se fossem naturais a qualquer ser humano. Entender o sumário, o índice remissivo e o funcionamento do livro didático, por exemplo, ou falar sobre a importância da leitura das imagens para a construção do sentido do texto não são estratégias óbvias para o aluno que ainda tem dificuldades para compreender o que lê, mas podem, mesmo que tardiamente, ser aprendidas e exercitadas, especialmente com textos relevantes para a área e para a vida social do aluno.

---

4 Op. cit., p. 110 (2º bimestre, 3ª série do Ensino Médio).

5 Op. cit., p. 135.

6 Caracterização do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, segundo SARANDY, Flávio M, Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. *Revista Espaço Acadêmico*, ano I, n. 5, out. 2001. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>. Acesso em: 24 fev. 2013.

7 SINGER, André. Ostentação. *Folha de S.Paulo*, 16 fev. 2013. p. 2.

8 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo*: Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010. p. 144. (2º bimestre, 2ª série do Ensino Médio).

9 Op. cit., p. 144 (2º bimestre, 2ª série do Ensino Médio).

HINO NACIONAL

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada
Música: Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
“Nossos bosques têm mais vida”,
“Nossa vida” no teu seio “mais amores”.

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
– Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

ISBN 978-85-262-9119-5

Este livro didático é um **bem reutilizável** da escola, e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo** período letivo.